

Armando Guimarães Nembri

**O COTIDIANO ESCOLAR DO CURSO BILÍNGUE DE PEDAGOGIA DO  
INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS – INES:  
um olhar avaliativo**

Dissertação apresentada ao Programa de  
Pós-Graduação da Fundação Cesgranrio,  
como requisito parcial para obtenção do  
título de Mestre em Avaliação

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Angela Carrancho da Silva

Rio de Janeiro  
2011

N433 Nembri, Armando Guimarães.

O cotidiano escolar do curso bilíngue de pedagogia do Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES: um olhar avaliativo / Armando Guimarães Nembri. - 2011.  
105 f. ; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Angela Carrancho da Silva.

Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação) - Fundação Cesgranrio, 2011.

Bibliografia: f. 89-91.

1. Língua Brasileira de Sinais – Avaliação. 2. Bilinguismo – Avaliação.  
I. Silva, Angela Carrancho. II. Título.

CDD 419

Ficha catalográfica elaborada por Vera Maria da Costa Califfa (CRB7/2051)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação.

---

Assinatura

---

Data


ARMANDO GUIMARÃES NEMBRI


O Cotidiano Escolar do Curso Bilingue de Pedagogia do Instituto Nacional de  
Educação de Surdos - INES: um olhar avaliativo


Dissertação apresentada ao Programa de  
Pós-Graduação da Fundação Cesgranrio,  
como requisito para a obtenção do título  
de Mestre em Avaliação

Aprovada em 29 de março de 2011

BANCA EXAMINADORA

  
Profª. Drª. ANGELA CARRANCHO DA SILVA  
Fundação Cesgranrio

  
Profª. Drª. LIGIA GOMES ELLIOT  
Fundação Cesgranrio

  
Prof. Dr. RICARDO SILVA KUBRUSLY  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Ao MESTRE dos Mestres, Jesus de Nazareth, pelo “convite”, feito há muitos e muitos anos, para honrarmos, com toda a nossa vida, os seres humanos... os nossos irmãos de aprendizado e de caminhada rumo à luz.

Ao meu Anjo; ADMV.

Aos irradiadores de exemplos que encontrei por esta linda caminhada terrena.

Aos meus aliados visíveis e invisíveis.

Às “luzes” que iluminam o meu caminho.

Aos meus Professores; todos eles.

A você, valioso espírito de DEUS – ser iluminado e paciente – que está comigo desde que nasci... eu te dou muito trabalho, “né”?

“A cada dia que vivo, mais me convenço de que o desperdício da vida está no amor que não damos, nas forças que não usamos, na prudência egoísta que nada arrisca e que, esquivando-nos do sofrimento, perdemos também a felicidade”.

Carlos Drummond de Andrade

“Vigie seus pensamentos,  
Porque eles se tornarão palavras;  
Vigie suas palavras,  
Porque elas se tornarão atos;  
Vigie seus atos,  
Porque eles se tornarão seus hábitos;  
Vigie seus hábitos,  
Porque eles se tornarão seu caráter;  
Vigie seu caráter,  
Porque ele será o seu destino”.

Poeta Anônimo Americano

“Quando o homem perder a capacidade de ter esperança, pode apagar o arco-íris”

Mário Lago

## **AGRADECIMENTOS**

Por muitos bons anos procurei um jeito novo de andar por um velho e conhecido caminho; procurei, também, encontrar novas respostas para aquelas velhas perguntas que, sempre... sempre, costumava formular. Acho que consegui “dar alguns passos” e “encontrar algumas novas respostas”. Desta forma, acredito que saí do “solo árido do silêncio barulhento” e fui parar nas “verdejantes paragens” da alma que realiza e realizará os seus maiores sonhos. Mas tenho a convicção, por mais paradoxal que seja a minha afirmativa, de que a surdez acelerou o processo que desencadeou a gênese de minha busca pelo homem inteiro que espero ser um dia.

Sentindo-me apto a prosseguir nessa busca, acredito sinceramente que a surdez foi um presente para mim. De uma forma muito especial, esse presente deu-me uma visão do mundo em que vivemos bastante particularizada, uma clara visão – pelo menos para mim – de que somos todos responsáveis pelo resgate da grandeza humana no planeta que, sabe-se, precisa de novos e promissores espaços para regenerar-se... e sob todos os aspectos e sentidos.

Também estou convicto de que os passos dados e as respostas obtidas não foram frutos de um trabalho individual. Luzes encontrei pela estrada da vida afora. Cada uma em seu devido tempo e quando precisei delas para ajudar-me a caminhar por este enriquecedor e lindo caminho que nos leva à redenção e à alegria de viver intensamente a vida que nos foi dada de presente.

Para todas as “luzes” que iluminaram a estrada... a minha estrada, o meu amor, a minha gratidão e a minha certeza de que somos partes infinitesimais de um TODO MAIOR que nos rege a existência.

### **A ESTRADA ILUMINADA...**

À Fundação Cesgranrio, pela confiança muitas vezes expressa pelo seu Corpo Docente e pela concessão da bolsa de estudos que, efetivamente, fez-me vestir a camisa da Fundação e percebê-la entronizada para sempre em minha vida.

Aos queridos e inesquecíveis Professores da Fundação Cesgranrio, Ligia Gomes Elliot, Angela Carrancho da Silva, Christina Marília Teixeira da Silva, Lígia Silva Leite, Nilma Santos Fontanive, Ruben Klein, Thereza Penna Firme, Ana Carolina Letichevsky e Álvaro Chrispino, pelo saber disponibilizado com competência, interesse, carinho e consideração.

À Vera Maria da Costa Califfa, minha amiga querida do Mestrado, pela amizade, pelo carinho e pela ajuda incondicional. Seu tempo precioso, doado à minha pessoa, foi fundamental para o término da dissertação.

Aos meus Chefes do IBGE, todos, pelo aprendizado.

Ao Prof. Dr. Sérgio da Costa Côrtes, Diretor-Executivo do IBGE que, reconhecendo meu esforço e necessidade de afastamento das atividades profissionais, concedeu-me o tempo necessário para o término da Dissertação.

À Profª. Drª. Angela Carrancho da Silva, minha Querida Orientadora, pelos fantásticos *insights* proporcionados, levando-me a crer que todos somos, quando queremos, albatrozes; viver é uma questão de intensidade e, nesta concepção, adorável Professora... grande Mestre, sua visão muitas vezes concreta e algumas vezes abstrata do mundo em que vivemos deu-me a exata noção da responsabilidade que temos quando buscamos, dentro de nossas possibilidades, a felicidade do outro. Você, Grande Mestre, é a certeza de que este estudo avaliativo que agora estamos finalizando significa, apenas, o começo... o começo de uma grandiosa missão; para tal, espero contar, como sempre contei depois que a conheci, com a sua valiosa contribuição. É com muito amor que a agradeço, nobre dama de valioso espírito.

Ao Prof. Dr. Ricardo Silva Kubrusly, pelas maravilhosas aulas que fizeram-me pensar, ainda mais, acerca da missão que, tenho certeza, é da minha alçada. Você, Grande Mestre, Pedra Poema de Cor e Sentido, levou-me a discutir “matemática e filosofia e música e arte e literatura sob a chancela oficial de uma aula de estatística”. Mestre, amada “figurinha carimbada” de Deus, a “dança de suas letras” evidenciou (para sempre), e eu ratifico, que entre médias e variâncias, inventamos o mundo. Você proporcionou um grande ponto de partida. Obrigado, pleno e sábio Mestre.

Aos amados amigos do Mestrado, em especial ao grande Ari... José de Arimathéa dos Santos, em função da sua disponibilidade em me ajudar nas horas críticas de um estudo aprofundado em L2 e nos momentos em que uma amizade precisa falar mais alto do que qualquer outra coisa. Você, grande irradiador de exemplos, ensinou-me bastante. Foi, também, um grande Professor. Obrigado, meu irmão na caminhada.

À minha filha... “Vitória Vitoriosamente Vitoriosa”, um anjo que o “ANDAR DE CIMA” disponibilizou para facilitar e tornar prazerosa a minha caminhada por esta estrada iluminada e “cheinha” de oportunidades e possibilidades. Um anjo que, ao chegar a este mundo, em 2 de janeiro de 1998, mostrou-me o valor da fé que eu tinha depositada em minha alma, mostrou-me como é dadivosa a chance de aprender, viver e crescer junto a você. Filha amada, muito ainda caminharemos por esta estrada iluminada. E tê-la ao meu lado leva-me a crer que tudo que nos cerca tem um sentido belo e divino.

À minha mãe... Adyr Thereza, um dos meus Mestres terrenos, com quem iniciei minha trajetória rumo à sabedoria, à transcendência e à espiritualidade. É olhando para você, minha mãe, que vejo o quanto a teoria da sincronicidade trabalhou a meu favor. Você, “figurinha carimbada” de DEUS, é um presente... um maravilhoso presente do nosso divino amigo. Agradeço-a, neste momento, pelo amor e pela companhia prazerosa que gentilmente ofereceu para tornar meus dias por este Planeta-Escola ainda melhores. Para você, anjo que veio como minha mãe, desejo o que há de melhor na divina arte de viver com o coração e com a alma. Amo você.

À Glória, pelas inúmeras oportunidades de crescimento que o nosso relacionamento, de muitos anos, proporcionou, independentemente do fato de sermos diferentes um do outro. A você, que me acompanhou por tantos anos, o meu muito obrigado. Apreendi bastante com você, Professora que DEUS me deu de presente. Desejo,

imensamente, que sua caminhada, neste Planeta-Escola, seja rica de aprendizado e coroada de êxito. Para tal, estarei sempre pronto a colaborar. E você, Professora Glória, já sabe disso.

Ao meu irmão, Claudio, pelo companheirismo e pela cumplicidade em alguns dos momentos mais difíceis e importantes de minha vida; pelo caráter, pela competência e pelo senso de justiça que o fizeram crescer e transformar-se, ensinando-me bastante, no melhor irmão do mundo; não o vejo muito, sábia e iluminada figura, mas sei que posso contar com você. A você, que serve além do dever, muito agradeço por compreender, desde “pequeninho”, nossas diferenças.

Ao meu primo... Konrad, pela mão estendida... sempre estendida, nos momentos em que precisei de ajuda. Meu primo querido, que sua luz continue brilhando e iluminando a vida de todos os que, com você, constroem um mundo melhor para nós.

Aos poderosos “N” de minha vida, os “N” de minhas Tias Neida, Nina, Nirce e Nízia, pelo zelo e pelo amor dedicados à minha pessoa em todas as etapas da vida que me foi dada de presente.

À minha prima... Flora, pela lucidez e sensatez como educadora; foi uma das responsáveis pela minha iniciação no caminho das letras e na compreensão dos mundos – de “cá” e de “lá” – em que vivemos.

Ao meu pai... Eduardo Nembri, pelo brilhante Professor que é na arte de viver sem rancor e na arte de viver sem cobranças; observando-o, meu pai, entendo, de alguma forma, dois dos mecanismos que nos direcionam para a longevidade feliz nesta vida.

Aos meus avós... Armando, Amélia, Atilio e Olga, pelos exemplos de correção e de dedicação à família. Vocês se foram, mas seus sucessivos exemplos práticos – seus próprios atos – existirão para sempre no seio de nossa família. Vocês muito representam; desta forma, estão na alma de todos os que tiveram a dádiva de conhecê-los.

Ao Washington, meu padasto, pelos momentos de grandeza poucas vezes igualados quando, no seio de nossa família, precisamos de você.

Ao Wladimir Francisco Manfrim, por tudo de bom que proporcionou à nossa família. Que DEUS o abençoe, fazendo-o feliz onde estiver.

Aos amigos de uma vida... amigos para sempre, pela intensidade... pela vida “cheinha de acontecimentos” que me proporcionaram; lembrar de cada um de vocês neste momento em que realizo um grande sonho é uma obrigação... um reconhecimento à transformação... ao milagre da vida que conseguiram operar em mim.



## **RESUMO**

Este estudo partiu da necessidade de se conhecer o cotidiano escolar do Curso Bilíngue de Pedagogia, que começou a funcionar em março de 2007 na instituição referência nacional no campo da surdez, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Tal necessidade de imersão e, por conseguinte, de avaliação, se deu por conta da abordagem do Curso, cujo caráter inédito no Brasil e na América Latina, considerou, como Língua de Instrução, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), a língua da comunidade surda, bem como considerou, como Disciplina Obrigatória de sua grade curricular, a Língua Portuguesa, a língua da sociedade majoritária brasileira. O objetivo do estudo foi avaliar até que ponto a LIBRAS é o instrumento mediador da abordagem bilíngue proposta pelas diretrizes do primeiro Curso Superior Bilíngue para estudantes ouvintes e surdos. O estudo destaca as etapas metodológicas da avaliação, dando ênfase à obtenção de dados diretamente no ambiente no qual ocorre o fenômeno avaliado, onde o autor do estudo avaliativo é seu principal agente e instrumento. Para o desenvolvimento do estudo foram elaborados e validados dois questionários, um para os Professores e outro para os estudantes, buscando conhecer diversos dos aspectos norteadores do funcionamento do Curso Bilíngue de Pedagogia. As observações demandaram um semestre. Foram constatadas fragilidades e notadas oportunidades em função do pioneirismo da proposta que tornou realidade um antigo pleito da comunidade surda, um Curso Superior cuja língua de instrução fosse a sua L1. Neste estudo foi possível verificar que, apesar do ineditismo da proposta, a abordagem bilíngue ainda não foi completa e efetivamente contemplada, em função da não utilização plena da Língua de Sinais no cotidiano escolar. A partir dos resultados, recomenda-se a continuidade do Curso, apesar das fragilidades detectadas.

Palavras-chave: Surdos. Ouvintes. Língua Brasileira de Sinais. LIBRAS. Intérpretes. Bilinguismo.

## **ABSTRACT**

This study was originated from the necessity to know the school routine of the Pedagogy Bilingual Course, that began on March, 2007 at Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, that is the reference in deafness field. The necessity of the immersion and the evaluation occurred due to the course approach, which unpublished character in Brazil and Latin America, considered the Brazilian Sign Language (LIBRAS), the language of deaf community, as Instruction Language, and also considered, Portuguese Language, the language of the majority of Brazilian society, as mandatory discipline of the curriculum. The purpose of this study was to evaluate to which extent the Brazilian Sign Language (LIBRAS) is the instrument of the bilingual approach offered by the guidelines of the first bilingual graduate course for hearing and deaf students. The study calls special attention to the methodological steps of the evaluation, emphasizing the data collection directly at the place where the analyzed phenomenon occurs, where the author of the evaluative study is the first agent and instrument. For the study development, two questionnaires were created and validated, one for the Professors and other for the students, trying to understand several guiding aspects of the Pedagogy Bilingual Course performance. The observations demanded a half year. It was possible to notice the fragilities and opportunities due to the pioneering proposal that become reality an old request of the deaf community, a graduate course which uses L1 as the Instruction Language. It was possible to check in this study that, although this proposal is unpublished, the bilingual approach was not complete and effectively used, because of the signal language was not quite used at school routine. Considering the results, although the fragilities found out, the course continuity is recommended.

Key words: Deaf. Hearing. Brazilian Sign Language – LIBRAS. Interpreters. Bilingualism

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Carga horária do Curso de Pedagogia.....	23
Figura 1	Fachada do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).....	32
Figura 2	Fachada do Instituto Superior Bilíngue de Educação.....	40
Quadro 2	A comunicação no cotidiano do Curso Bilíngue de Pedagogia.....	45
Quadro 3	O papel do Intérprete no cotidiano do Curso Bilíngue de Pedagogia.....	47
Quadro 4	A organização didático-pedagógica no cotidiano do Curso Bilíngue de Pedagogia.....	48
Quadro 5	A prática pedagógica no cotidiano do Curso Bilíngue de Pedagogia.....	49
Figura 3	A turma do turno da tarde.....	53
Figura 4	A turma do turno da noite.....	53
Figura 5	A presença do Professor (de pé) e do Intérprete (sentado) em sala de aula.....	55
Gráficos 1a e 1b	Conhecimento em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.....	58
Gráficos 2a e 2b	Conhecimento em Língua Portuguesa.....	59
Gráficos 3a e 3b	Comunicação com outros estudantes em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.....	61
Gráficos 4a e 4b	Comunicação com outros estudantes em Língua Portuguesa.....	62
Gráficos 5a e 5b	Comunicação com os Professores em LIBRAS.....	63
Gráficos 6a e 6b	Comunicação com os Professores em Língua Portuguesa	64
Gráficos 7a e 7b	Conhecimento dos estudantes surdos em Língua Portuguesa Escrita.....	65
Gráficos 8a e 8b	Conhecimento dos estudantes ouvintes em LIBRAS.....	67
Gráficos 9a e 9b	Conhecimento dos Professores em LIBRAS.....	68
Gráficos 10a e 10b	Desempenho dos Intérpretes.....	69
Gráfico 11	Ouvinte ou surdo?.....	71
Gráficos 12a e 12b	Quantitativo discente no Curso.....	72
Gráfico 13	Conhecimento do Professor acerca da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.....	73
Gráfico 14	Comunicação com estudantes em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.....	74
Gráfico 15	Comunicação com estudantes em Língua Portuguesa.....	74
Gráfico 16	Comunicação com outros Professores em LIBRAS.....	76

Gráfico 17	Comunicação com outros Professores em Língua Portuguesa.....	77
Gráfico 18	Conhecimento dos estudantes surdos em Língua Portuguesa Escrita.....	77
Gráfico 19	Conhecimento dos estudantes ouvintes em LIBRAS.....	78
Gráfico 20	Desempenho dos Intérpretes.....	78
Gráfico 21	Ouvinte ou surdo?.....	79
Gráfico 22	Quantitativo discente no Curso.....	80

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
1.1	OBJETIVO, JUSTIFICATIVA E QUESTÃO DO ESTUDO.....	18
2	<b>OBJETO DO ESTUDO</b> .....	21
2.1	O CURSO BILÍNGUE DE PEDAGOGIA DO INES.....	21
3	<b>METODOLOGIA</b> .....	25
3.1	CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO.....	25
3.2	CONTEXTO E PARTICIPANTES DO ESTUDO.....	26
3.3	INSTRUMENTOS.....	27
3.3.1	Observação.....	28
3.3.2	Entrevista.....	29
3.3.3	Questionários.....	29
3.4	TRATAMENTO DOS DADOS.....	30
3.5	LIMITAÇÕES DO ESTUDO.....	31
4	<b>O CENÁRIO DO ESTUDO</b> .....	32
4.1	UMA HISTÓRIA EM PEQUENOS FATOS.....	32
4.2	A LÍNGUA DE SINAIS.....	34
4.3	O SURDO E A LÍNGUA PORTUGUESA.....	36
5	<b>RESULTADOS</b> .....	39
5.1	OS ASPECTOS GERAIS.....	39
5.2	O ESPAÇO FÍSICO OBSERVADO.....	39
5.3	OS PERSONAGENS.....	41
5.4	A ORGANIZAÇÃO.....	42
5.5	AS OBSERVAÇÕES.....	43
5.5.1	Observação dos estudantes.....	49
5.5.2	Observação das turmas.....	52
5.5.3	Observação dos professores.....	54
5.5.4	Observação dos intérpretes.....	55
5.5.5	Observação dos coordenadores e dos funcionários.....	57
5.6	RESPOSTA DOS ESTUDANTES AO QUESTIONÁRIO.....	57
5.7	RESPOSTA DOS PROFESSORES AO QUESTIONÁRIO.....	72
6	<b>CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES</b> .....	81
6.1	CONCLUSÕES.....	81
6.2	RECOMENDAÇÕES.....	87
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	89
	<b>ANEXOS</b> .....	92

## 1 INTRODUÇÃO

O Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) regulamentou a Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002), que oficializa e reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Finalmente, para os surdos, há o que parece ser uma “luz no final do túnel”. Por uma simples observação, pode-se perceber a presença da Língua de Sinais nas ruas, no metrô, no cinema, na Universidade. Bergman e Wallin (1992) fazem pensar quando suas afirmativas “esboçam um desenho” mostrando que, por intermédio da Língua de Sinais, a obtenção das respostas às diversas perguntas a respeito do que acontece no mundo é mais rápida para o surdo. Os autores enfatizam que

Através do uso da Língua de Sinais, os pais das crianças surdas podem atualmente criar os seus filhos do mesmo modo que qualquer outra criança. Quando os pais, em sua larga maioria ouvintes [...], usam a língua de sinais na sua comunicação com o filho surdo/ou de audição prejudicada, a criança vem para o primeiro grau de escolaridade com uma língua, conceitos e conhecimento do mundo que a cerca. Não é a qualidade das habilidades dos pais que importa para o desenvolvimento da criança surda, mas o fato de que eles sinalizam com boa vontade e compreendem a sinalização de seu filho. A atitude para com as crianças surdas e para com a Língua de Sinais dar-lhes-á uma base estável para o seu posterior desenvolvimento e para a sua autoconfiança. As suas vidas tornar-se-ão cada vez mais semelhantes às vidas das crianças ouvintes (BERGMAN; WALLIN, 1992, p. 27).

Faz-se mister admitir que o reconhecimento da Língua de Sinais não foi marcado pelo pioneirismo, diversos países antes do Brasil reconheciam a Língua de Sinais como uma língua. De todo modo, o Brasil se destaca quando o assunto diz respeito à regulamentação da Língua de Sinais. Segundo Antonio Campos de Abreu (apud MACEDO, 2005), representante do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE), o Brasil foi o pioneiro na regulamentação, ou seja, o primeiro país do mundo a regulamentar a Língua de Sinais. Abreu (apud MACEDO, 2005, não paginado) afirmou que “há 79 países que já reconheceram os sinais como linguagem. Mas foi o Brasil quem primeiro regulamentou”.

O pioneirismo da regulamentação levou o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) a solicitar autorização ao Ministério da Educação (MEC), em 21 de outubro de 2004 (FRANCO, 2009), para o funcionamento do Curso Superior de

Pedagogia na modalidade de licenciatura. O caráter inovador da proposição do Instituto evidenciava-se pela constatação de que surdos e ouvintes poderiam manter uma grade curricular superior juntos e em uma mesma sala. A este respeito, Franco (2009, p. 19) enfatiza que

O Ensino Superior, reunindo estudantes surdos e ouvintes, é uma experiência inovadora, pode-se dizer em todo o mundo, justificando-se, assim, a pertinência de pesquisas na área. [...]. Tem-se registro de que o Japão desenvolve, no âmbito do ensino tecnológico, experiência similar. A Escola Superior de Saúde da Universidade de Aveiro (ESSUA), Portugal, também registra uma experiência no âmbito do ensino superior para surdos. Já a Universidade de Gallaudet, em Washington, D.C., é uma instituição de educação superior voltada para cidadãos surdos ou com dificuldades de audição, dos Estados Unidos e do mundo.

No contexto da Língua de Sinais regulamentada e Curso Bilíngue autorizado pelo MEC, os dois primeiros vestibulares do INES na inovadora concepção apresentaram situações que parecem carecer de maior aprofundamento no que é pertinente ao estudo, no Brasil, da sistemática que une surdos e ouvintes em uma mesma sala de aula.

No primeiro vestibular, ainda na condição de Curso Superior de Pedagogia na modalidade de licenciatura, foram aprovados 60 candidatos. Apesar de reservar 50% de suas vagas para candidatos surdos, as mesmas não são confirmadas, haja vista que houve pouca procura ao curso, novo em concepção, por parte de ambas as comunidades (surda e ouvinte) e também porque poucos foram os surdos aprovados neste vestibular. Além disso, como o Curso concebia a Língua de Sinais como L1, houve a necessidade de prova de proficiência na língua para os candidatos ouvintes classificados. Aos candidatos surdos classificados foi disponibilizado o apoio de um intérprete. Franco (2009, p. 22) revela sobre o resultado do certame:

Surpreendentemente, o número de ouvintes aprovados no exame de proficiência revelou uma primeira contradição; ou o exame foi extremamente rudimentar no que diz respeito à proficiência de ouvintes em LIBRAS ou temos muito mais falantes de LIBRAS do que se poderia imaginar. Em contrapartida, os surdos ficaram em desvantagem. Das sessenta vagas oferecidas, apenas quatorze foram preenchidas por estudantes surdos, sendo que desse universo

quatro trancaram ou abandonaram o curso numa proporção correspondente de sete estudantes ouvintes.

No segundo vestibular, sob a égide do Projeto Atual – Curso Bilíngue de Pedagogia, e que gerou a formação da turma que oferecerá os subsídios para o presente estudo avaliativo, o panorama que se seguiu não foi muito diferente do primeiro vestibular. Houve uma divulgação mais abrangente e, mesmo assim, ao final de todas as etapas do vestibular, o quantitativo foi o seguinte: 12 estudantes surdos e 48 estudantes ouvintes. Na análise de Franco (2009, p. 23), a mesma realidade do primeiro vestibular se repetiu no vestibular seguinte:

[...] em 2007, selecionando candidatos já para o recém-aprovado Curso de Pedagogia e com o acúmulo da experiência anterior, o curso, mais divulgado dentre a comunidade surda, passa a contar com um quantitativo de quatro alunos surdos no turno da tarde contra vinte e seis ouvintes. No período noturno, essa realidade se apresenta com oito estudantes surdos contra vinte e dois estudantes ouvintes.

A amplitude do Bilinguismo traz a realidade do mundo dos surdos para todos aqueles que, com eles, buscam, quase que diariamente, o entendimento mútuo. E é essa busca pelo letramento que faz a diferença com relação a outras práticas pedagógicas. Botelho (2002, apud NEMBRI, 2004, f. 45) esclarece que

Tornar-se letrado numa abordagem bilíngue pressupõe a utilização da língua de sinais para o ensino de todas as disciplinas. [...] como primeira língua (L1), o aprendizado da língua de sinais é oferecido aos surdos em situações significativas, como jogos, brincadeiras e narrativas de histórias, mediante a interação com outros surdos adultos competentes em língua de sinais. Faz também parte do projeto bilíngue que todo o corpo de funcionários da escola, surdos e ouvintes, e os pais, aprendam e utilizem a língua de sinais [...]. A língua escrita e a língua oral são ensinadas como línguas estrangeiras (L2) no Bilinguismo, sendo dependentes da aquisição da língua de sinais.

É importante ressaltar que o Bilinguismo impõe uma rotina maçante e muita determinação por parte do indivíduo surdo que quer integrar-se à Sociedade da qual ele já faz parte. Desta forma, a educação para a diferença, para a afetividade, criando afeto e empatia, precisa incorporar continuamente as mudanças e



adaptações que poderão “render bons dividendos” futuramente. Baseando-se nesta proposta, Dias (2003, p. 48) explicita sua opinião calcada nos laços de ternura e na aceitação do indivíduo “diferente”.

Creio que para que se possa realizar a educação para a diferença é necessário aprimorar a nossa atitude em relação aos alunos especiais. E de que maneira? Antes de mais nada aceitando a diferença, estabelecendo novas formas de relação, de afetividade, de escuta e de compreensão, deixando de lado os nossos preconceitos [...]. O que tenho observado [...] que uma preparação exaustiva de base e uma técnica razoável não bastam para incluirmos esses alunos especiais. Os professores precisam participar das desventuras desses alunos, aceitá-los como são, criar laços de ternura, “cativá-los” para que eles consigam realizar o melhor do seu potencial e sintam vontade de pertencer e estabelecer relações afetivas com as pessoas ao seu redor. Se assim não fizerem assistirão, no máximo, ao triunfo de teorias pseudo-científicas que humilham esses alunos.

Hoje, à luz do Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), observa-se a preocupação e o cuidado no sentido de que essa prática pedagógica bilíngue seja uma das que mais contribuam para que a linha evolutiva do indivíduo surdo, no que tange à sua inserção na Sociedade, seja profícua em seus aspectos de desenvolvimento de um ser humano como outro qualquer, e que fala duas línguas. Evidentemente, essa prática pedagógica leva à necessidade de observar-se a importância da Educação Bilíngue pelos seus apelos à instrução separada ou concomitante da língua dos sinais e da língua pátria nas escolas próprias para os surdos. Portanto, a formação de profissionais bilíngues, especialmente no INES, parece ser condição essencial para que a comunidade surda encontre respaldo da Sociedade Majoritária para buscar, efetivamente, a conclusão de um curso superior. No caso, a conclusão poderá ser alcançada pela finalização do Curso Bilíngue de Pedagogia do INES. O cenário atual, que demanda a necessidade do presente estudo avaliativo, aponta para contradições. É neste sentido que Franco (2009, p. 25) afirma que

No que diz respeito à realidade docente, as contradições também são inúmeras. Da equipe de dez professores substitutos contratados que iniciou o curso nenhum tivera contato com a Língua de Sinais tampouco acumulava alguma reflexão acerca da educação de surdos ou de ensino bilíngue. No final de 2006, o INES realizou seu primeiro concurso público para provimento de dez vagas. Dos candidatos aprovados, apenas uma professora, da área de linguística, é proficiente em LIBRAS. Os demais professores encontram-se

fazendo um curso, oferecido pelo próprio INES, de aquisição da Língua Brasileira de Sinais, cuja duração é de apenas dois anos, não garantindo, portanto, a proficiência adequada para lecionar, sobretudo temas e reflexões de nível superior.

## 1.1 OBJETIVO, JUSTIFICATIVA E QUESTÃO DO ESTUDO

O objetivo do presente estudo foi avaliar a utilização da LIBRAS como instrumento mediador da abordagem bilíngue proposta pelas diretrizes do primeiro Curso Superior Bilíngue, no caso de Pedagogia, para estudantes ouvintes e surdos oferecido pelo INES.

Em tempos de falta de tempo expandiram-se, notadamente, tanto no âmbito educacional quanto social, diversos dos aspectos do processo inclusivo de portadores de necessidades educativas e laborais especiais. Passados quase 15 anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1996), houve o implemento de novas e promissoras ações de fomento à consciência de que cidadãos socialmente marginalizados poderiam, como mote de políticas públicas voltadas para a formação de cidadãos ativos em franco exercício de suas diferenças, tornar-se merecedores da ocupação dos “espaços vazios” deixados pelo desconhecimento da Sociedade Majoritária de que o processo efetivamente inclusivo gera potenciais fortalezas da liberdade.

Nesta linha de raciocínio, pode-se concluir que, com os indivíduos surdos, a situação observada, voltada para o exercício da diferença que constrói, não é diferente. Os surdos, com seu código comum aviltado por séculos, oprimidos em sua língua e em sua comunicação, passaram a deter, não apenas no discurso, o direito à educação e, mais do que isso, passaram a deter o direito a uma educação que lhe fosse transmitida, oficial e reconhecidamente, pela sua língua natal, sua L1, a LIBRAS.

Com a oficialização, via regulamentação, da LIBRAS, algumas questões, antes consideradas difíceis de serem vislumbradas, passaram a ser condições obrigatórias, como por exemplo a presença dos Intérpretes de LIBRAS em Instituições Federais de Ensino e Instituições Privadas de Ensino Superior e a condição permitida, nessas instituições, da comunicação por parte do surdo, também em LIBRAS.

Apesar do viés de abertura e de otimismo em função da regulamentação da LIBRAS, Franco (2009, p. 17) alerta

Todavia essas ações trazem à cena uma série de enfrentamentos. Se, por um lado, podem representar um esforço na luta do processo de inclusão educacional e social desse segmento minoritário linguístico podem revelar, também, elementos ainda vinculados a uma educação assimilacionista dos padrões dominantes, distante do efetivo exercício da alteridade necessária à prática da diferença, já que sua prática se distancia dos discursos propalados. Pior, podem indicar a expressão de uma política inclusiva homogeneizante e, portanto, distante dos pressupostos inerentes a uma prática política comprometida com a liberdade e autonomia dos sujeitos, nos moldes pensados pela filósofa Hannah Arendt.

Com o incremento de conhecidos processos de propagação da informação no modo contemporâneo de viver, algumas situações parecem carecer de formas mais adequadas de maturação, uma vez que a missão dos seres humanos é, pelo que se lê “nas letrinhas miúdas do contrato de nossa existência”, contribuir para a evolução de toda a Sociedade, arregimentando seus propósitos semelhantes e complementares. Uma dessas situações é a dos indivíduos surdos que, pelas contas do último Censo Demográfico (IBGE, 2001), formam uma população de quase seis milhões de pessoas. Essa população, no Rio de Janeiro, também com base em informações advindas do último Censo, é de quase 460 mil pessoas. Esses números revelam um outro aspecto importante do assunto “surdez”. O acesso à informação como geradora da expansão do processo de comunicação tendo que “informar-se para comunicar-se” com seu código comum presumivelmente pouco acessado e compreendido pela Sociedade Majoritária.

Como o indivíduo surdo poderá captar a informação do poder que abre caminhos sem ao menos ter a capacidade plena de maturar o poder da informação que liberta e forma o cidadão ativo, uma vez que lhe falta o código linguístico da Sociedade Dominante?

A Educação Inclusiva tem inserida em sua essência a dimensão do que se pretende entender como educação de portadores de necessidades educativas e laborais especiais. Deste modo, observa-se, na “educação que inclui”, aspectos que definem uma política educativa e bilíngue para indivíduos surdos. Tal definição talvez possa legitimar o fato de que, atualmente, procura-se o reconhecimento e a valorização social e política do surdo como um indivíduo que deve ter ressaltada a sua diferença, não como algo com força limitadora, mas como algo que o leva a ser

conscientemente concebido como alguém que, diferentemente, demonstra seus sentimentos, seus anseios, seus sonhos e sua fome de liberdade.

A resposta ou o caminho para as políticas plenas de inclusão adviria, talvez, de um entendimento de que a informação do poder poderia ser objeto de repasse, ao surdo, em sua língua natal gerando, nesta condição, o poder da informação que possivelmente viabilizaria, no futuro, sua ascensão social, política e econômica em cenários hiper-competitivos. Um dos instrumentos desse repasse é, inegavelmente, o Curso Bilíngue de Pedagogia do INES. Desta forma, a necessidade de se compreender a concepção de quem vivencia o problema, por intermédio de um estudo avaliativo sobre o Curso mencionado, parece ser uma das soluções para um mapeamento do que se entende como Educação Inclusiva para indivíduos surdos que almejam a cidadania ativa e participativa.

O presente estudo foi norteado pela seguinte questão:

Até que ponto a LIBRAS é o instrumento mediador da abordagem bilíngue proposta pelas diretrizes do primeiro Curso Superior Bilíngue, no caso de Pedagogia, para estudantes ouvintes e surdos, oferecido pelo INES?

## 2 OBJETO DO ESTUDO

O objeto de estudo foi construído a partir da perspectiva do olhar avaliativo acerca do pioneirismo do Curso Bilíngue de Pedagogia, realizado por intermédio do Departamento de Ensino Superior (DESU), do INES.

### 2.1 O CURSO BILÍNGUE DE PEDAGOGIA DO INES

É o DESU, do INES, que promove o Curso Bilíngue de Pedagogia. Com a sua regulamentação, a LIBRAS aparece como a principal língua de instrução do Curso. Sob condições teóricas, a Língua Portuguesa é uma disciplina obrigatória e é observada, apenas, em sua modalidade escrita. Não há a obrigatoriedade da sua modalidade oral.

A página principal do INES apresenta o Curso Bilíngue. Deste modo, ao acessar o *link* próprio de apresentação, o DESU, responsável por nortear as ações do Instituto Superior Bilíngue de Educação (inaugurado em 15 de agosto de 2005) que abriga o Curso Bilíngue de Pedagogia, esclarece que

O Curso propicia Licenciatura Plena nas seguintes vertentes: Educação Infantil; Anos Iniciais do Ensino Fundamental, contemplada inclusive a EJA; Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio. Aos egressos do Curso, são igualmente garantidos exercícios de funções Extra-Classe dispostas pelo Art. 64 da Lei nº 9394/1996, a saber: administração, orientação e supervisão escolar (INES, 2007, p. 1).

Para que fossem observadas e concretizadas as condições para o funcionamento do Curso, a cronologia<sup>1</sup> dos fatos que antecederam a autorização dada pelos Pareceres do Conselho Nacional de Educação (2006a, 2006b) e pela Resolução CNE/CP nº 1 (FRANCO, 2009) foi a seguinte:

1) O INES solicita autorização ao MEC para o seu Curso de Pedagogia, Licenciatura, em 21 de outubro de 2004.

2) O MEC autoriza o funcionamento do Curso Normal Superior Bilíngue, sob a modalidade Licenciatura, em 18 de agosto de 2005.

---

<sup>1</sup> A cronologia foi montada pelas datas dispostas no Ensaio “Educação superior bilíngue para surdos: o sentido da política inclusiva como espaço da liberdade: primeiras aproximações”, da Dra. Monique Franco (2009), Membro da Comissão Executiva e Editorial do INES.

3) São homologadas as novas Diretrizes Nacionais para os Cursos de Pedagogia; o INES estuda a possibilidade da transformação do Curso Normal Superior Bilíngue em Curso Pedagogia, em 15 de maio de 2006.

4) O MEC aprova o Projeto Atual do Curso Bilíngue de Pedagogia, em dezembro de 2006.

Após o seu primeiro vestibular, começa a funcionar, sob a égide do projeto atual, o Curso Bilíngue de Pedagogia do INES, em março de 2007.

O Curso Bilíngue de Pedagogia é realizado pelo INES que, sabe-se, é o Centro de Referência Brasileira no campo da surdez (INES, 2010a). Deste modo, a Instituição-Referência parece apta a promover o mencionado Curso que, aproveitando-se da regulamentação da LIBRAS, ocorrida no ano de 2006, faz, da mesma, a língua-padrão do Curso.

A modalidade do referido Curso, considerando a LIBRAS como a L1 dos surdos e a Língua Portuguesa como a L2, traz à baila a performance histórica da língua dos sinais até um contexto bem recente quando, ora aceita, ora proibida, foi – e continua sendo, objeto de interpretações favoráveis e desfavoráveis.

Hoje, em cenário pós-regulamentação, parece não haver dúvida, pelo menos para o surdo e muitos estudiosos no assunto, que a Língua de Sinais é, de fato, uma língua. Deste modo, atendendo ao disposto nos Pareceres do Conselho Nacional de Educação (2006a, 2006b), que aprovam as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, e na Resolução CNE/CP nº 1 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006c), que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, o Curso Bilíngue de Pedagogia proporciona a Licenciatura Plena nas seguintes dimensões educacionais:

- ✓ Educação Infantil;
- ✓ Anos Iniciais do Ensino Fundamental, contemplando, inclusive, a Educação de Jovens e Adultos (EJA);
- ✓ Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio.

Aos que complementam o Curso, os exercícios de funções extraclasse dispostas no Art. 64 da Lei nº 9394 (BRASIL, 1996) são garantidos: Administração, Orientação e Supervisão Escolar. Quanto a isso, o mencionado artigo dispõe o seguinte:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em Curso de Graduação em Pedagogia ou em nível de Pós-graduação, a critério da Instituição de Ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

O Curso Bilíngue de Pedagogia tem processo seletivo próprio. São admitidos candidatos surdos e não surdos. Os candidatos, necessariamente, precisam de suficiente fluência na LIBRAS. Além disso, em todas as suas atividades didático-pedagógicas, o Curso conta com Intérpretes de LIBRAS/Língua Portuguesa. No Curso – posicionado como sistema de progressão curricular seriada – são admitidos, anualmente, 60 novos estudantes, 30 no período vespertino e 30 no período noturno.

O DESU, do INES, expõe, na página de apresentação do mencionado Curso que “progressivamente, o Curso Bilíngue de Pedagogia estará garantindo, portanto, que nossa rede pública de ensino torne-se de fato possível igualmente para surdos brasileiros” (INES, 2007, p. 1).

O Curso em processo de avaliação tem a seguinte carga horária:

Carga horária de Componentes Curriculares	Total de Horas-Relógio
Atividades Formadoras Científicas e Acadêmicas	2.820h.
Estágios Supervisionados	300h.
Atividades Formadoras de Aprofundamento Bilíngue, de Pesquisa e Extensão	420h.
<b>Total da Carga horária do Curso</b>	<b>3.540h.</b>

Quadro 1. Carga horária do Curso de Pedagogia.  
Fonte: O autor (2010).

Seus eixos norteadores semestrais (ANEXO A) foram modificados com relação aos do Curso Normal Superior que, sabe-se, possuía oito eixos. Anteriormente, o mencionado Curso Normal tinha, como objetivo, a formação de Professores, no que diz respeito a aspectos bilíngues, para a educação infantil, bem como para as séries iniciais do ensino fundamental.

Com as diferentes atribuições entre os Graduandos do Curso Normal Superior e os do Curso de Pedagogia, houve a necessidade de redução da carga horária de *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado* (de 800 para 300 horas) e de *Atividades Complementares* (de 200 para 100 horas).

As 600 horas foram diluídas para ofertar atividades formadoras e disciplinas consonantes com atribuições do graduado licenciado em Pedagogia. Desta maneira, necessitou-se readaptar os novos eixos curriculares aos três núcleos de atividades formativas criados.

Os novos eixos norteadores foram distribuídos pelos Núcleos de Estudos Básicos, de Aprofundamento e Diversificação de Estudos e de Estudos Integradores. Franco (2009, p. 20), neste sentido, alude à reaglutinação dos eixos norteadores em núcleos tecendo a seguinte argumentação:

Para a mudança, impunham-se à Comissão<sup>2</sup> duas grandes tarefas. A primeira foi verificar, inicialmente, as demandas de alteração derivadas das diferenças de atribuições entre os concluintes do Curso Normal Superior e os dos Cursos de Pedagogia organizados pela Res. nº 01/2006. Em síntese, a carga horária de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado (800 horas) e de Atividades Complementares (200 horas) foi reduzida [...]

A segunda tarefa consistiu em adaptar a proposta de Eixos Curriculares aos Núcleos de Atividades Formativas dispostos na Resolução (núcleo de estudos básicos; núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, núcleo de estudos integradores). Dessa forma os eixos foram reaglutinados em núcleos, conforme se apresenta:

1 – Núcleo de Estudos Básicos [...]: *Reconstruindo a trajetória educativa; Construindo olhares sobre o cotidiano escolar; Problemáticas da profissão docente; Disciplinas de língua portuguesa (I a VII);*

2 – Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos [...]: *Aprofundando relações de ensino-aprendizagem no trabalho pedagógico; Redesenhando entendimentos educativos; Delineando propostas metodológicas; Reconstruindo a trajetória da formação; Rediscutindo propostas educativas e metodológicas;*

3 – Núcleo de Estudos Integradores [...]: *Estágios Supervisionados e Práticas; Tópicos avançados de ensino bilíngue.*

Convém finalizar com as condições essenciais do Curso, ou seja, o mesmo tem, como língua de instrução, a LIBRAS. A Língua Portuguesa aparece como disciplina obrigatória, mas na modalidade escrita. Esta é uma experiência única, inédita na história do País.

---

<sup>2</sup> Com a homologação, em 15 de maio de 2006, das novas Diretrizes Nacionais para os Cursos de Pedagogia, a Direção do INES estabeleceu, em setembro, uma Comissão para analisar e propor a viabilidade da opção de se transformar o Curso Normal Superior do INES em Curso de Pedagogia.



### 3 METODOLOGIA

Este capítulo apresenta a metodologia e os seus procedimentos na construção do presente estudo avaliativo.

#### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

O estudo foi desenvolvido pelo próprio avaliador no segundo semestre do ano de 2010. Corroborando a opção, sabe-se que uma das aplicações do estudo de caso é a de possibilitar a descrição de um contexto de vida real no qual o estudo, a pesquisa, a avaliação ocorreram, bem como utilizar as múltiplas fontes de evidências captadas durante a observação.

Gil (1997, p. 90) recomenda o estudo de caso entendendo-o como um facilitador, vez que permite uma análise dos fatos que ocorrem diariamente. Desta forma, é possível enfocar as diversas situações nos seus aspectos positivos ou negativos antes da inserção de determinada conduta. Consequentemente, pode-se afirmar que o estudo de caso é um método amplo e detalhado de conhecimento do processo social em suas várias relações. Para o mencionado autor é uma modalidade de pesquisa, cuja relevância e pertinência são significativas para se estudar os contextos já conhecidos porque, desta forma, estimulam novas descobertas. O estudo de caso pode ser considerado o tipo ideal de pesquisa, pois é utilizável na realização de estudos exploratórios.

Adotou-se um modelo de avaliação qualitativo, em função do fato de permitir, por intermédio do estudo de caso, a obtenção de dados diretamente no ambiente no qual ocorre o fenômeno avaliado, onde o autor do estudo avaliativo é seu principal agente e instrumento (GEWANDSZNAJDER; MAZZOTTI, 1998). Essa metodologia de avaliação permitiu ao avaliador observar e relatar os comportamentos observados da forma como eles ocorrem, com a finalidade de compreender o que está acontecendo numa situação específica (GEWANDSZNAJDER; MAZZOTTI, 1998). Segundo Da Hora (2002, p. 24), essa modalidade permite ao avaliador

Retratar a realidade de forma completa e profunda, revelando a multiplicidade de dimensões que compõem uma determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo e evidenciando sua complexidade e a interrelação dos seus componentes.

O estudo avaliativo se revelou em função da sua relevância, pertinência e ineditismo. Por conta do contexto onde sua realização se deu, no INES, estimulou e suscitou o surgimento de um sem número de descobertas; as mesmas destacadas e apresentadas no decorrer do presente instrumento. Sua ênfase foi exploratória, pública, participante, não estruturada, cadastrada e autorizada pelo Departamento de Desenvolvimento Humano, Científico e Tecnológico (DDHCT), e pelo DESU, ambos do INES. Para tal, privilegiou-se salientar as múltiplas fontes de informação disponibilizadas.

O estudo avaliativo, cuja ênfase foi explicitada, permitiu a abertura, com a contextualização da situação, da possibilidade de uma familiarização com os partícipes da presente avaliação, proporcionando, desta forma, um nível de detalhamento que levou em consideração as características e as especificidades da cultura observada, bem como uma perspectiva de reconhecimento de uma categoria minoritária e pouco conhecida, em termos práticos, da sociedade constituída.

As informações necessárias à caracterização da Instituição de Ensino onde foi realizada a avaliação serão descritas no próximo capítulo, denominado “O Cenário do Estudo”. Tais informações permitirão a compreensão da sua filosofia, assim como de seu cotidiano, seu *modus operandi* de uma forma mais ampla.

### 3.2 CONTEXTO E PARTICIPANTES DO ESTUDO

Para constituir o universo do presente estudo avaliativo, o contingente a observar, foram selecionadas as duas primeiras turmas (uma no turno da Tarde e outra no turno da Noite) que terão sua Graduação em Pedagogia sob a égide e o conceito de uma Escola Superior Bilíngue pioneira, no que tange às especificidades de uma Escola para Surdos na América Latina. Em princípio, de acordo com o Edital do Concurso Vestibular de 2007, cada turma deveria ser formada por 30 estudantes, 15 ouvintes e 15 surdos, compondo um total de 60 estudantes, 30 ouvintes e 30 surdos. Entretanto, mesmo com o curso sendo mais divulgado para as diversas associações e comunidades surdas, o quantitativo de estudantes aprovados foi de 12 surdos e de 48 ouvintes. No momento da realização deste estudo avaliativo, havia um total de 35 estudantes e, destes, 29 estudantes ouvintes e apenas 6 estudantes surdos. Dos 29 estudantes ouvintes, 20 responderam ao questionário

elaborado pelo avaliador. Todos os 6 estudantes surdos responderam ao questionário elaborado pelo avaliador.

Com relação aos Professores do Curso, 13 responderam ao questionário deste estudo avaliativo, embora o quadro seja composto de 19 Professores, sendo 7 os Professores efetivos, 8 os Professores-substitutos e 4 os Professores horistas. O Diretor do Instituto respondeu ao questionário como um dos Professores do Curso, já que, no momento da avaliação, acumulava a referida função. O Diretor em questão era um dos dois Professores que, na opinião dos estudantes – ouvintes e surdos – detinham a fluência na LIBRAS.

A escolha dos partícipes da avaliação decorreu dos próprios propósitos do estudo avaliativo, da disponibilidade de tempo, tanto de Professores e de estudantes, bem como das condições de acesso, por parte do avaliador, aos Professores e aos estudantes.

### 3.3 INSTRUMENTOS

As abordagens qualitativas são caracteristicamente multimetodológicas, isto é, se utilizam de uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados (GEWANDSZNAJDER; MAZZOTTI, 1998), assim sendo o avaliador optou a) pelas análises documentais que caracterizam a sinalização de pioneirismo pela Instituição de Ensino; b) pela utilização da observação do contexto onde acontece, cotidianamente, o Curso; e c) pela aplicação de questionários aos sujeitos participantes do estudo com a consequente análise dos mesmos e a apresentação dos seus resultados em capítulo posterior.

A avaliação realizada por intermédio deste estudo passou por etapas distintas que, a seguir, são explicitadas.

Na etapa da exploração programou-se a revisão da literatura especializada sobre o instrumento que oficializou e reconheceu a LIBRAS, o pioneirismo do Brasil no que se refere à regulamentação da Língua, a conceituação da Língua de Sinais, um breve histórico do Surdo e a aquisição da Língua Portuguesa, a autorização do Curso Bilíngue pelo MEC, o Bilinguismo como abordagem pedagógica, o Vestibular do INES sob a ótica da inovadora concepção e o Curso Bilíngue de Pedagogia e seus respectivos eixos norteadores. Neste primeiro momento foram efetuadas as primeiras incursões sobre o tema pesquisado, a fim de possibilitar a aquisição de

conhecimentos específicos acerca do fenômeno avaliado, bem como permitir a seleção dos fatores a serem investigados de forma sistemática e constantes do instrumento de pesquisa avaliativa como um todo. Houve, nesta condição, o primeiro contato formal e científico com a avaliação em tela.

### 3.3.1 Observação

Com as observações, foram iniciadas a coleta dos dados e a análise dos mesmos. A categorização, durante o processo, foi observada de modo a contemplar o início, o “meio” e o fim do cotidiano escolar do Curso Bilíngue, considerando-o como uma experiência inédita no cenário educacional brasileiro no que é concernente à educação de surdos na América Latina.

As observações, como instrumentos deste estudo avaliativo, foram de fundamental importância para a análise apresentada na conclusão deste trabalho. Os dados, colhidos no Instituto Superior Bilíngue de Educação do INES, buscaram, sob as formas possíveis, respeitar e refletir a ambiência natural dos sujeitos envolvidos.

Esta etapa, que descreve o processo avaliativo, constituiu-se de uma observação mais detalhada, objetivando atingir os fins a que esta pesquisa avaliativa se propunha, ou seja, avaliar até que ponto a LIBRAS é o instrumento mediador da abordagem bilíngue proposta pelas diretrizes do primeiro Curso Superior Bilíngue, no caso de Pedagogia, para estudantes ouvintes e surdos, oferecido pelo INES. Esta etapa de observação gerou relatório e respostas a um questionário, submetido pelo avaliador, aos sujeitos do estudo avaliativo.

O avaliador tomou a liberdade de tirar algumas fotos, nas quais houve a participação de estudantes ouvintes e surdos, Intérprete e Professor. As fotos só estão expostas em capítulo posterior porque houve o consentimento dos envolvidos para tal.

A observação pelo avaliador, de forma geral, consistiu em avaliar o grau de assiduidade dos estudantes ouvintes e surdos e dos Professores, o conhecimento de estudantes e Professores com relação à LIBRAS e à Língua Portuguesa, a comunicação dos mesmos em LIBRAS e em Língua Portuguesa, a frequência da comunicação em ambas as línguas, o desempenho dos Intérpretes e o quantitativo de estudantes ouvintes e surdos, com vistas ao exame de sua proporção.

### 3.3.2 Entrevista

O avaliador realizou uma entrevista com o Diretor do DESU, no sentido de conhecer a sistemática diária do Curso quando do início do período do processo de observação. O primeiro objetivo da entrevista foi o de criar condições para que houvesse a disponibilidade por parte de Professores e de estudantes com relação ao estudo avaliativo e com relação aos questionários que integravam o estudo em questão. A partir da entrevista, o avaliador foi autorizado a manifestar, ao Diretor, quaisquer situações em que sentisse resistência às observações e/ou respostas aos questionários. Algumas das constatações do avaliador foram encaminhadas por e-mail, pois, em algumas vezes e situações, o Diretor não dispunha de horários disponíveis para o atendimento em horário de Curso. O segundo objetivo foi o da sensibilização do Diretor para que o mesmo participasse do questionário como integrante do Corpo Docente, haja vista que acumulava as funções de Direção e de Magistério. Nesta condição, o Diretor foi um dos 13 Professores do Curso Bilingue de Pedagogia a responder ao questionário.

### 3.3.3 Questionários

As observações aconteceram durante todo o segundo semestre letivo de 2010. As primeiras observações subsidiaram as condições de elaboração dos questionários para os estudantes e para os Professores. Nesta etapa, os questionários utilizados foram elaborados pelo avaliador e previamente validados por três especialistas que consideraram os instrumentos adequados aos fins a que se destinavam.

Os questionários foram utilizados para se conhecer os diversos aspectos que permeiam a vida discente e a vida docente no cotidiano do Curso em avaliação. Tais instrumentos buscaram traduzir algumas questões que, efetivamente, participam do *modus vivendi* de estudantes e de Professores. Tais questões envolvem respostas que revelam o nível do conhecimento existente da LIBRAS e da Língua Portuguesa, a comunicação em LIBRAS e em Língua Portuguesa e a frequência com que se dão no dia-a-dia, a satisfação ou não com a atuação dos intérpretes e, por fim, os pontos de vista com relação ao quantitativo de estudantes surdos e ouvintes.

O questionário endereçado aos estudantes ouvintes e surdos possui 12 questões. Já o questionário endereçado aos Professores possui 10 questões.

Após o recebimento dos questionários devidamente respondidos foi possível traçar um perfil mais pormenorizado dos partícipes do estudo avaliativo. Para tal, algumas informações foram colhidas além do cenário de sala de aula, principalmente em intervalos entre um turno e outro, bem como em eventos promovidos pelo INES e pelo DESU. Como exemplo desses eventos, o avaliador cita o IX Congresso Internacional e o XV Seminário Nacional sobre Identidade, Sujeito e Subjetividade, ocorridos no mês de setembro de 2010.

Foram esses os dados que trouxeram mais adequação e fidedignidade às informações apresentadas neste estudo avaliativo. Por conta disso, o avaliador teve as condições necessárias para elaborar os gráficos referentes às opiniões, tanto de estudantes quanto de Professores. Nesta condição, o avaliador inicia suas análises com relação às respostas direcionadas pelos estudantes e Professores das turmas avaliadas.

O questionário dos estudantes foi respondido por 26 estudantes, sendo 6 surdos. Com relação ao questionário dos Professores, 13 o responderam.

O instrumento endereçado aos estudantes e aos Professores tinha, como norte, obter os seus próprios pontos de vista – haja vista que foram e são alguns dos sujeitos mais importantes do processo avaliado – acerca de suas atuações para a resposta definitiva à questão de estudo apresentada à presente avaliação. Para tal, o avaliador buscou facilitar e permitir a expressão de estudantes e Professores para que manifestassem suas opiniões e impressões acerca do Curso Bilíngue em avaliação para que houvesse a condição da posterior análise das informações coletadas.

Esta etapa consistiu na busca por encontrar valores que, normalmente, vêm subentendidos, mas pouco conhecidos em uma relação que envolve estudantes ouvintes, estudantes surdos, Professores especializados em surdez e um corpo funcional que dê subsídios ao funcionamento dessa relação. Além disso, a busca também incorpora a necessidade de configuração das várias descobertas em uma contextualização mais ampla.

### 3.4 TRATAMENTO DOS DADOS

Os dados foram tratados quantiqualitativamente e organizados em gráficos, considerando os resultados apurados, e com comentários, de modo a analisar as

questões levantadas no cenário do estudo avaliativo e fora dele, bem como as respostas apresentadas por estudantes ouvintes e surdos e Professores.

### 3.5 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

O avaliador tem consciência de que o método escolhido para a investigação avaliativa apresenta limitações; existem variáveis a considerar, como, por exemplo, a questão da influência sobre o universo avaliado por parte do avaliador, a minúcia do “fazer bem feito” quase que inatingível em função da riqueza dos detalhes que fazem parte dessa história que abrange surdos, ouvintes e uma Instituição centenária. Além disso, torna-se importante registrar, também, que por se tratar de uma abordagem qualitativa aplicada num dado tempo a um determinado contexto, com características bastante específicas, particulares e singulares, a generalização pode não ser recomendável.

O avaliador encontrou algumas dificuldades para concluir seu processo de investigação avaliativa, embora tivesse o apoio da Direção do DESU para participar das aulas e solicitar a disponibilidade dos sujeitos participantes da presente avaliação. Uma das dificuldades esteve, em quase todo o processo de investigação, relacionada ao atingimento do universo dos estudantes ouvintes e dos Professores. Os estudantes surdos, em sua totalidade, não aparentaram quaisquer dificuldades de participar da avaliação.

O avaliador observou uma certa resistência para as respostas tanto por estudantes ouvintes quanto por Professores. Pode-se, nesta questão, elencar como possíveis razões, a originalidade da proposta, em função de ser, o Curso Bilíngue, pioneiro na América Latina e ainda desconhecido por grande parte da Sociedade Constituída, a falta de regulamentação oficial do Curso, a própria concepção equivocada sobre o processo avaliativo que permeia o cotidiano escolar de uma forma geral e o receio que parecem sentir estudantes e Professores quando em situação de avaliação.

## 4 O CENÁRIO DO ESTUDO



Figura 1. Fachada do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).  
Fonte: INES (2010a).

O INES, com 153 anos de História, tem, hoje, cerca de 600 alunos. Atua desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, além de recepcionar Centros de Ensino Superior e de Pós-graduação.

Na página do Instituto nota-se o interesse de se reforçar que “a arte e o esporte completam o atendimento diferenciado do INES aos seus alunos”.

No Instituto há também instrumentos de auxílio à inserção do indivíduo surdo no mercado de trabalho. As propostas de ensino profissionalizante e os estágios remunerados corroboram essa visão. Por fim, há, notadamente, o apoio ao ensino e à pesquisa por novos vieses metodológicos que possam ser aplicados no ensino e na capacitação da pessoa surda. O INES também procura dar atendimento à comunidade e aos alunos (e familiares) nas áreas de Fonoaudiologia, Psicologia e Assistência Social.

### 4.1 UMA HISTÓRIA EM PEQUENOS FATOS

Começa, em 26 de setembro de 1857, a história do INES. Sua fundação se deu pelo Professor Francês Hernest Huet – que era surdo, com o apoio de D. Pedro II, então Imperador do Brasil. Nesse dia, foi dada a partida para o



funcionamento do Imperial Instituto de Surdos Mudos. Com relação ao Imperial Instituto, um dado curioso é que, o mesmo, na época, começou suas atividades como um asilo. Aceitava, tão-somente, indivíduos surdos do sexo masculino. Muitos destes, vindos de diversos pontos do país, eram abandonados por sua família.

Em 1925, houve a consolidação do caráter profissionalizante do Imperial Instituto. Assim, com a criação do Externato Feminino, em 1931, há o advento das oficinas de costura e bordado. Deste modo, ambos os sexos passam a ser privilegiados com os serviços prestados pelo Instituto.

Alguns acontecimentos marcaram, e muito, os anos 50 que, sabe-se, sedimentaram, definitivamente, a História, a importância e o papel do Instituto. Em 1951, dois momentos foram de muita representatividade histórica; a criação do primeiro curso normal para professores na área da surdez e a visita de um belo exemplo de vida; considerado como tal até os dias atuais; a visita da cidadã americana, surda e cega, Helen Keller, cuja trajetória inspirou muitos dos que, como ela, vislumbraram e vislumbram um futuro melhor para os indivíduos surdos de todo o mundo.

Em 1952, funda-se o Jardim de Infância do Instituto, bem como acontece a criação do Curso de Artes Plásticas. Para tal, o Instituto contou com o acompanhamento da Escola Nacional de Belas Artes.

Foi em 6 de junho de 1957 que o Imperial Instituto passou a ser chamado, de fato, Instituto Nacional de Educação de Surdos. Ainda neste ano, criou-se o Centro de Logopedia do INES, o primeiro do Brasil.

As décadas de 70 e 80 trouxeram avanços consideráveis ao INES. Criou-se, na década de 70, o Serviço de Estimulação Precoce para atendimento de bebês de zero a três anos de idade. No início dos anos 80, houve o investimento por parte do INES na Capacitação de seus Recursos Humanos, com a criação do Curso de Especialização para Professores na Área da Surdez. A finalidade do Curso era a de “gerar agentes multiplicadores nesta área, uma vez que o curso, atualmente chamado de Curso de Estudos Adicionais, recebe professores de todo o país que, ao retornarem às origens, disseminam os conhecimentos adquiridos no INES”.

Ainda na década de 80, especificamente em 1985, foram criados, no INES, o Centro de Diagnóstico e Adaptação de Prótese Otofônica e o Laboratório de Fonética (atual Divisão de Audiologia). Para que fosse possível a criação do Centro e do Laboratório foi firmado Convênio com a UNESCO/CENESP.

Por fim, em 1990, o informativo técnico-científico *ESPAÇO* é criado; os artigos ali presentes contribuem para a educação do aluno surdo. Com a mudança do seu Regimento Interno, em 1993, por intermédio de Ato Ministerial, o INES adquiriu nova personalidade. Passa a ser, de fato, um Centro Nacional de Referência na Área da Surdez. “Com esta nova atribuição são realizadas ações que subsidiam todo o país”. (INES, 2010a).

## 4.2 A LÍNGUA DE SINAIS

O Senado Federal, por intermédio do Projeto de Lei da Câmara, nº 325 (BRASIL, 2009), buscou regulamentar a Profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). O Projeto em questão é resultado do Projeto de Lei original, nº 4.673 (BRASIL, 2004), que reconhece a Profissão de Intérprete de LIBRAS. Neste Projeto, em sua Justificação, há uma citação, cuja a autoria é relacionada, no próprio instrumento, a J. Schuylerhong (apud BRASIL, 2004, p. 3), explanando que

É impossível para aqueles que não conhecem a língua de sinais perceberem sua importância para os surdos, sua enorme influência sobre a felicidade moral e social dos que são privados de audição e sua maravilhosa capacidade de levar o pensamento a intelectos que de outra forma ficariam em perpétua escuridão. Enquanto houver dois surdos no mundo e eles se encontrarem, haverá o uso de sinais.

A performance histórica da Língua de Sinais até um contexto bem recente pode ser resumida como uma questão cíclica, em um “redemoinho” de interpretações. Ora aceita, ora proibida, sempre em estudos, enfrentou, ao longo das “ondas” de sua existência, várias interpretações favoráveis, outras desfavoráveis e, logicamente, como todo processo inicial de mudança, inexpugnáveis obstáculos que levaram à conclusão que era uma língua pouco compreendida no que é concernente à sua funcionalidade. Talvez não seja difícil explicar o porquê. A exposição do pensamento de Alisedo (1994), em sua palestra “Sociolinguística da Surdez e Bilinguismo” realizada no INES, traz, de fato, algumas nuances esclarecedoras acerca do problema que atravessa vários séculos e que, até hoje, nos parece estar em estágio inicial de compreensão na cadeia evolutiva da contextualização “surdez e

assemelhados”, embora já haja, em “dias contemporâneos”, a necessária resolução e conceituação quanto à temática em estudo. Alisedo (1994, p. 12) afirmou

Evidentemente, as explicações são muito mais sociológicas que educativas. Elas têm muito mais a ver com o problema do poder entre ouvintes e surdos, um problema de espaço entre eles – o problema da enorme maioria em relação à mini-minoria. [...]. As maiorias são autoritárias.

Pelo que se tem evidenciado em muitas das literaturas voltadas para o tema da língua, a linguagem é o código comum existente entre os seres humanos. É o instrumento, a ferramenta, o meio pelo qual a experiência de vida é simbolizada e vivenciada. É composta por inúmeros códigos que envolvem a significação e a expressão do “pensar”.

Com relação à Língua de Sinais, pode-se dizer que a mesma possui estrutura e gramática próprias, concebidas e visualizadas através do canal visual-gestual.

Hoje, não há a menor dúvida de que a Língua de Sinais é uma língua como qualquer outra, rica, complexa, “desbravável” e conhecida. Mas nem sempre foi assim. Parece que a “práxis” oralista supunha que a “língua” teria que ser definida por algum “composto/ingrediente” voltado para a existência de um sistema vocal, baseando-se na fala e no som, antevendo, daí, o “binômio” língua e pensamento. Isto significa dizer que para expressar o livre pensar é necessária a utilização da “língua” falada. Assim, nesta condição exigida, a Língua de Sinais, tida como mero sistema gestual, sem estrutura e sem apoio ainda forte para refutar os argumentos da “práxis” oralista, jamais poderia ser considerada como língua.

A linha de raciocínio oralista tentou manter a Língua de Sinais afastada da vida do indivíduo surdo, limitando-a ao convívio de pais e/ou familiares se o mesmo tivesse a sorte de tê-los compreensivos e conhecedores do “mero sistema gestual”.

Após o reconhecimento da LIBRAS, identificando-a como detentora de gramática, símbolos e estrutura próprios, identificando-a como uma ferramenta que pode minimizar os anseios pela comunicação, a mesma parece que passou a ter o *status* de promotora da plena absorção do conhecimento que, desta forma, só será limitado, se assim pode-se depreender, pela falta de oportunidades (as políticas públicas são deflagradas pelos poderes instituídos, genericamente, pela Sociedade Majoritária) ou pela pouca vontade de assimilação por parte dos indivíduos surdos.

A LIBRAS foi reconhecida como língua, pelo Brasil, por intermédio da Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002). A regulamentação da Lei se deu por conta da instituição do Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005). Hoje, diversos países já reconhecem a Língua de Sinais como uma língua.

Em termos gerais, a vida do indivíduo surdo comporta duas línguas independentemente do fato de o mesmo querer ou não. A Língua de Sinais e a Língua Portuguesa convivem nem sempre harmoniosamente no seu cotidiano. O natural, o que se espera do surdo, é que ele tenha predisposição para adquirir a necessária fluência em ambas as línguas, o que nem sempre é possível, haja vista as peculiaridades das estruturas, símbolos e gramáticas observados nas línguas mencionadas. Deste modo, sempre haverá, na vida do indivíduo surdo, a “sombra” da Língua Portuguesa. Seja falada, escrita, ignorada e/ou eliminada do seu convívio, a Língua Portuguesa estará “batendo à sua porta”, por exemplo, nas figuras de entregadores de pizza, de jornais e de revistas. Jornais e revistas em Língua Portuguesa.

Na tomada de consciência que já acontece nas comunidades surdas, as duas línguas já são concebidas como recursos valiosos para o acesso ao conhecimento que, hoje, é condição essencial para todo e qualquer ser humano que vive a Era da Informação. A Sociedade Constituída é a soma do todo. E esta condição é fato, é imutável, é inexorável.

#### 4.3 O SURDO E A LÍNGUA PORTUGUESA

Uma das experiências que parecem ser das mais marcantes para uma pessoa surda é a possibilidade de, um dia (é, talvez, mais do que um sonho), entrar para o “hall” dos que “falam”, “ouvem” e escrevem no intrincado “circuito” da Língua Portuguesa. Uma pergunta, neste sentido, não quer calar. O que se pode depreender da Educação dos Surdos no Brasil para que o sonho, em médio e longo prazos, seja factível?

Dos aspectos que se dispõem, aparentemente, como formas basilares para a aquisição da Língua Portuguesa pela pessoa surda, um é a interatividade que, de quando em vez, se projeta na sua relação com ouvintes admitindo, ainda, que alguns ainda acham que a Língua Portuguesa deve ser ensinada a todo custo, uma

vez que a Língua de Sinais é um sistema primitivo de comunicação, ou seja, um arremedo de língua.

Sobre as diferentes concepções, após acessar algumas, resta a dúvida. O que é mais importante? O método ou o próprio indivíduo surdo que aprende? Corroborando o questionamento, Silva (2000, apud NEMBRI, 2004, p. 58) aponta para o problema quando afirma

A rigidez metodológica tem apresentado sérios problemas no campo educacional toda vez que é considerada mais importante do que a criança. [...] toda escolha metodológica deve levar em conta a criança e não apenas a escola ou o educador.

Os profissionais da área da surdez, professores de modo geral, parecem interessados no aprimoramento de suas ações pedagógicas, buscando acercar-se de metodologias que facilitem o aprendizado do aluno. Assim, ainda assiste-se à diversidade metodológica. Os processos, as práticas, as políticas e os padrões de comportamento ligados às ações ainda dependem do contexto onde o indivíduo surdo nasceu e cresceu. Muitas vezes o problema se acentua, pois nas discussões acerca do assunto “aquisição da língua”, é de se supor que dificilmente há a figura do surdo interagindo e colaborando com suas opiniões. É uma situação, logicamente que pressuposta, interessante e curiosa, pois a parte que parece ser a mais interessada presumivelmente encontra muita dificuldade de participar adequadamente. Perguntas se sucedem para esclarecer este ponto. São elas:

✓ Falta ao surdo a devida e necessária destreza oral para expor seu pensamento?

✓ Falta ao surdo a devida e necessária destreza escrita para ser lido e compreendido com clareza?

✓ Em que dimensão quantiquantitativa existem indivíduos surdos capazes de levar as ideias a respeito de seus problemas adiante, falando ou escrevendo em Língua Portuguesa o que pensam e, em consequência disso, serem compreendidos pela atuante comunidade de interessados no estudo do assunto que é, em larga escala, ouvinte?

Eis uma discussão em que a indagação sobre a capacidade de o indivíduo surdo absorver o “poder da informação” para participar ativamente de um contexto de mudanças aparece e deixa a vaga sensação de que ainda não há resposta

adequada, muito embora estejamos em um contexto de mudanças. Nesta condição, parte-se da premissa que a necessidade de conhecimento das letras e compreendê-las, sendo escolarizado, é uma condição para que o indivíduo surdo obtenha consciência do mundo em que vive e convive. E com ouvintes o tempo todo ao seu lado.

## 5 RESULTADOS

A organização dos resultados alcançados pelo presente estudo avaliativo está alicerçada em sua conformidade com os instrumentos utilizados para a coleta de dados. Nesta condição, na primeira seção estão contidos os quadros e suas respectivas considerações, haja vista a observação efetuada acerca do cotidiano escolar do Curso Bilíngue de Pedagogia do INES. Em relação à segunda seção, a mesma contém os gráficos gerados e analisados à luz das respostas aos questionários por estudantes ouvintes e estudantes surdos do oitavo período e por Professores do mencionado Curso. Com relação aos estudantes, os gráficos estão dispostos de maneira a apresentar a totalidade das informações obtidas, separadamente, por estudantes ouvintes e por estudantes surdos.

### 5.1 OS ASPECTOS GERAIS

A entrada no INES se dá, invariavelmente, pelo exame dos documentos de todos os seus visitantes; o guarda de segurança, na Portaria Principal, é a pessoa que dá o primeiro aval para a entrada no Instituto e, mais especificamente, para a entrada no Instituto Superior Bilíngue de Educação. E é exatamente neste instante, na autorização do guarda de segurança, que o processo de observação se inicia.

Ao chegar no Instituto Superior Bilíngue de Educação tem-se duas opções; seguir para a recepção (à esquerda) ou seguir para as salas de aula (à direita). Seguindo para as salas de aula, ainda no corredor, um pôster apresenta o Curso Bilíngue de Pedagogia do INES com sua Missão, seu Perfil de Egresso e os seus Objetivos Gerais (ANEXO D).

### 5.2 O ESPAÇO FÍSICO OBSERVADO

Para a obtenção de algumas respostas relativas ao espaço físico observado, bem como à infraestrutura administrativa e pedagógica, foi elaborado, quando do período de observação, um questionário. No planejamento inicial do processo de observação, o questionário seria substituído por uma entrevista com os Coordenadores. Mas a dificuldade do avaliador em entrevistas (sua surdez dificulta a retenção e, por conseguinte, a fidedignidade das respostas) direcionou o processo para a elaboração de um questionário (ANEXO E).



Figura 2. Fachada do Instituto Superior Bilíngue de Educação.  
Fonte: INES (2010b).

A Figura 2 apresenta a fachada do Instituto Superior Bilíngue de Educação.

✓ O Curso Bilíngue

No Manual do Curso Bilíngue de Pedagogia (INES, 2010b), apresentado pelo DESU, do INES, o então Diretor Geral do INES referendou o curso com ênfase ao pioneirismo da Instituição e sua posição com relação à América Latina, bem como com ênfase em novas concepção e prática para o desenvolvimento dos profissionais da educação; deste modo assinalou

Você participa, aqui, de algo totalmente novo, no Brasil e na América Latina: o *Curso Bilíngue de Pedagogia*, que nasceu do sonho, da luta e do trabalho de pessoas surdas e ouvintes de todo o País para que o INES ajudasse a mudar a escola brasileira a partir de uma nova concepção e uma nova prática na formação de profissionais da educação.

Juntos, estamos construindo este Curso. Estamos aprendendo, dialogando e colaborando para que ele tenha qualidade em suas aulas e no seu funcionamento. Estamos certos de que Você e seus Colegas, nossos Alunos de hoje, serão, no futuro, Profissionais que ajudarão a transformar a realidade da educação brasileira (INES, 2010b, p. 4).

Situado na Rua das Laranjeiras, nº 232, fundos do INES, no Bairro das Laranjeiras, o Instituto Superior Bilíngue de Educação abriga o Curso Bilíngue de



Pedagogia, objeto deste estudo avaliativo. As instalações do mencionado Instituto são as seguintes:

✓ O pátio

Inaugurado em 15 de agosto de 2005, o Instituto conta com uma infraestrutura socioesportiva que oferece uma piscina com 25 metros de comprimento, um campo de futebol society com grama sintética, uma churrasqueira, duas tendas para estudos, reflexões e conversas e uma pequena área verde que oferece condições para brincadeiras infanto-juvenis e para ginástica.

✓ As salas de aula

São seis as salas de aula disponibilizadas para o Curso Bilíngue de Pedagogia. Em quatro dessas salas há televisores de 42 polegadas (LCD); os televisores estão ligados a computadores com internet e com possibilidade de entrada na *web* mediante o uso de senhas. Todas as salas têm quadro branco. Constatou-se a disponibilidade de canetas pilot; estas de cores variadas. Para as aulas, o Instituto conta com cinco aparelhos *datashow*. Os Professores utilizam recursos dos softwares *word* e *powerpoint*. Durante o período da observação, todos os Professores utilizaram o *datashow* e os recursos mencionados.

✓ O laboratório

O laboratório dispõe de 20 computadores com configuração atualizada; todos os 20 computadores têm internet e disponibilidade de entrada na *web* mediante senha. Estudantes e Professores costumam utilizar este espaço com frequência e de forma sistemática. O laboratório, nos momentos da tarde e da noite, período efetivo de aulas no Instituto Superior Bilíngue de Educação, sempre está ocupado com Estudantes e/ou Professores.

### 5.3 OS PERSONAGENS

No processo de observação em questão, alguns personagens são fundamentais, uma vez que são partes integrantes da estrutura deste estudo avaliativo. Tais personagens respondem pelo cotidiano e pelo sucesso, ou não, da proposta educativa, na prática, do Instituto Superior Bilíngue de Educação. Dois desses personagens do cenário em avaliação são: o estudante ouvinte e o estudante surdo. Aquele está inserido em um contexto que fala a mesma língua do Professor. Este, por sua vez, insere-se, majoritariamente, em um contexto que

busca, em todo o tempo de estudo, o auxílio do Intérprete que, sabe-se, tem um contato pessoal mais amplo e mais estreito e tem a responsabilidade de inseri-lo em um cenário de aprendizagem que intitula-se bilíngue.

Neste contexto de sala de aula, mais dois personagens se destacam; o Professor que utiliza as suas estratégias pedagógicas e o Intérprete que utiliza suas estratégias comunicativas. Deste modo, ambos conduzem o cenário de aprendizagem. A respeito dessa questão que evidencia e retrata a importância das estratégias exercidas pelos Professores e pelos Intérpretes, é de se supor que, à luz do exercício desse cenário observado, o responsável pelo repasse do padrão pedagógico no Curso Bilíngue se preocupe com a aquisição do conhecimento, com o conteúdo a assimilar, com a matéria a compreender, com a consciência e com o engajamento plenos que advêm do saber e da plenitude, tanto com relação aos estudantes ouvintes como com relação aos estudantes surdos. Nesta concepção, a pergunta que o avaliador faz é “o relacionamento acadêmico do Professor do Curso Bilíngue de Pedagogia do INES com os estudantes surdos se compreende como o mesmo que é dispensado aos estudantes ouvintes?”. Tais relacionamentos, com estudantes ouvintes e com estudantes surdos, pressupõem, nesta linha de pensamento, que o Professor conheça tanto a Língua Portuguesa como a Língua de Sinais.

#### 5.4 A ORGANIZAÇÃO

Os dados foram coletados a partir do dia 23 de agosto nas duas turmas do oitavo período nos turnos “Tarde” e “Noite”, e se estendeu até o mês de dezembro de 2010, em função da necessidade do autor deste estudo de coletar informações que consubstanciariam, posteriormente, os indicativos encontrados nos questionários que foram submetidos e respondidos por Estudantes e Professores do Curso avaliado. Em um primeiro momento, já em sala de aula no turno “Tarde”, o avaliador teve a percepção de que, para a obtenção da aceitação e da colaboração dos participantes do processo, principalmente Estudantes e Professores, precisaria gerar condições de conquistar a confiança. Tal constatação se deu em função de o avaliador formular, para um estudante do Curso, a pergunta “quais são os estudantes surdos e quais são os estudantes ouvintes”. O estudante teceu as seguintes exclamações:

– Por que você está me perguntando isso?

– Aqui são todos iguais!

Ali, naquele momento, houve, pelo autor do estudo, a intenção de afirmar que todos eram desiguais neste Planeta e, indo mais longe, todos eram, como alguns Educadores da Educação Especial e Inclusiva costumam apresentar, Portadores de Necessidades Especiais e, desta forma, tratar com igualdade os desiguais não seria, nunca, uma forma democrática. Não houve a afirmação. Quem estava ali, em sala de aula, e observando, era um Mestrando em Avaliação e, como tal, deveria agir. Até o final do processo. Só desta forma conseguiria atingir os objetivos iniciais da observação. Portanto, formulou-se um pedido, em Língua Portuguesa, aos Professores da Disciplina “Retomada da Experiência Educativa” de ambas as turmas para que permitissem alguns esclarecimentos da parte do avaliador aos estudantes. O Professor da Disciplina “Práticas Pedagógicas” não compareceu para lecionar por motivos de saúde debilitada. Além disso, alguns estudantes não tinham sido avisados de que haveria um estudo avaliativo – com processo de observação instalado em sala de aula – por parte de um Mestrando da Fundação Cesgranrio que havia escolhido o Curso Bilíngue de Pedagogia do INES como objeto de sua Dissertação de Mestrado. Não tinham sido avisados, também, que tal Mestrando era surdo. Com a autorização dos Professores, houve a explicação, por parte do avaliador, em LIBRAS, dos motivos pelos quais estaria com eles pelos próximos meses.

De forma prática, e aos olhos do autor do estudo avaliativo, os Professores foram acessíveis à ideia de avaliação do Curso como trabalho final e de conclusão de um Programa de Mestrado Profissional em Avaliação. Alguns, inclusive, enalteceram a importância do trabalho de um avaliador para o futuro do Curso, bem como para a sua qualidade. Além disso, os Professores confirmaram que houve o aviso, por parte da Coordenação Pedagógica do Curso, do objetivo e da presença do avaliador. Colocaram-se à disposição para dirimir as eventuais dúvidas que, porventura, surgissem com relação à condução das aulas.

## 5.5 AS OBSERVAÇÕES

O que se espera alcançar com os resultados das observações, em um primeiro instante, é a possibilidade de trazer à baila, com base no que foi vivenciado

durante o segundo semestre de 2010, oportunidades geradoras de possibilidades que evidenciem se há ou não a necessidade de mudanças na atual sistemática, englobando questão pedagógica, que rege o cotidiano do Curso Bilíngue de Pedagogia, cuja história pioneira na América Latina, coube ao INES iniciar.

Uma das principais premissas do presente estudo avaliativo diz respeito ao fato de que um Curso Bilíngue, mesmo sendo pioneiro, só faz o necessário sentido para existir quando reflete uma abordagem, de fato, bilíngue. Mais do que isso, respeita tanto a Língua de Sinais, principal língua de instrução do Curso em avaliação, como a Língua Portuguesa, língua que participa da grade do Curso como disciplina obrigatória e observada, pelo menos teoricamente, em sua modalidade escrita.

A entrevista inicial com o Diretor do DESU, as observações que permitiram ao avaliador proceder às análises relativas ao cotidiano escolar do Curso Bilíngue, as respostas aos questionários pelos estudantes e pelos Professores suscitaram inúmeros pontos de vista que, em alguns momentos, pareceram contraditórios.

Em processo de comparação e análise das observações e dos questionários, o avaliador partiu de determinado ponto em que percebia que todos os partícipes do presente estudo teriam necessidades e problemas a relatar e a elucidar, de modo a buscar o devido equacionamento. Muitas das revelações denotaram, algumas vezes, situações de medo no enfrentamento do desconhecido – apontado como o preço a pagar pelo pioneirismo do Curso Bilíngue, haja vista a limitação constatável em função de uma prática pedagógica ainda incipiente. Por outro lado, as turmas que participaram do presente estudo avaliativo seriam as primeiras a se graduarem em Pedagogia sob a égide da sistemática bilíngue – LIBRAS como língua de instrução – em um nível superior no Brasil. Por fim, também foram constatadas incertezas por conta do diminuto número de estudantes surdos ainda comparecendo ao Curso.

Por meio da observação do cotidiano escolar do Curso, foi possível organizar os dados nas seguintes categorias: (a) A Comunicação no Cotidiano do Curso; (b) O Papel do Intérprete no Cotidiano do Curso; (c) A Organização Didático-Pedagógica no Cotidiano do Curso; e (d) A Prática Pedagógica no Cotidiano do Curso.

Para cada uma das categorias foram construídos uma série de indicadores e assinalados seus respectivos níveis de frequência, a saber: sempre (Sp), às vezes (Av), nunca (Nc).

A captação dos indicadores para os quadros se deu por conta da frequência com que cada item acontecia.

O intervalo de frequência sempre indica que a ação ocorreu todas às vezes em que o avaliador esteve presente no cenário. O intervalo de frequência às vezes indica que a ação ocorreu em torno da metade das vezes em que o avaliador esteve presente no cenário. Já o intervalo de frequência nunca indica que não houve ocorrência da ação quando da presença do avaliador no cenário.

Na Categoria A Comunicação no Cotidiano do Curso foram construídos 35 indicadores para que se pudesse ter uma noção mais ampla da comunicação que ocorre no cotidiano do Curso. Tais indicadores buscaram sinalizar a comunicação efetuada por estudantes ouvintes e surdos, professores, funcionários, coordenadores e pelo próprio Diretor que, além da função de Direção, acumulava-a com a função de Magistério sendo, também, Professor do Curso (Quadro 2).

Indicadores de Comunicação	Sp	Av	Nc
1. Estudantes ouvintes se comunicam em LIBRAS com estudantes surdos	X		
2. Estudantes ouvintes se comunicam em L. P. com estudantes surdos			X
3. Estudantes ouvintes se comunicam em LIBRAS com estudantes ouvintes		X	
4. Estudantes ouvintes se comunicam em L. P. com estudantes ouvintes	X		
5. Professores se comunicam em LIBRAS com estudantes surdos		X	
6. Professores se comunicam em L. P. com estudantes surdos			X
7. Professores se comunicam em LIBRAS com estudantes ouvintes		X	
8. Professores se comunicam em L. P. com estudantes ouvintes	X		
9. Estudantes surdos se comunicam em LIBRAS com estudantes surdos	X		
10. Estudantes surdos se comunicam em L. P. com estudantes surdos			X
11. Estudantes surdos se comunicam em LIBRAS com estudantes ouvintes	X		
12. Estudantes surdos se comunicam em L. P. com estudantes ouvintes			X
13. Estudantes ouvintes entendem LIBRAS	X		
14. Professores entendem LIBRAS		X	
15. Estudantes surdos entendem L. P. Escrita		X	
16. Estudantes surdos entendem L. P. Falada		X	
17. Funcionários se comunicam em LIBRAS com estudantes surdos		X	
18. Funcionários se comunicam em L. P. com estudantes surdos			X
19. Funcionários se comunicam em LIBRAS com estudantes ouvintes			X
20. Funcionários se comunicam em L. P. com estudantes ouvintes	X		
21. Funcionários entendem LIBRAS		X	
22. Funcionários se comunicam em LIBRAS com funcionários			X
23. Coordenadores se comunicam em LIBRAS com estudantes surdos		X	

(Continuação)

(Continuação)

Indicadores de Comunicação	Sp	Av	Nc
24. Coordenadores se comunicam em L. P. com estudantes surdos			X
25. Coordenadores se comunicam em LIBRAS com estudantes ouvintes			X
26. Coordenadores se comunicam em L. P. com estudantes ouvintes	X		
27. Coordenadores entendem LIBRAS		X	
28. Coordenadores, entre si, se comunicam em LIBRAS			X
29. Diretor se comunica em LIBRAS com estudantes surdos	X		
30. Diretor se comunica em L. P. com estudantes surdos			X
31. Diretor se comunica em LIBRAS com estudantes ouvintes		X	
32. Diretor se comunica em L. P. com estudantes ouvintes	X		
33. Diretor entende LIBRAS	X		
34. Diretor se comunica com funcionários e coordenadores em LIBRAS			X
35. Diretor se comunica com funcionários e coordenadores em L. P.	X		

Quadro 2. A comunicação no cotidiano do Curso Bilíngue de Pedagogia.

Fonte: O autor (2010).

No que toca à comunicação no cotidiano do Curso, pode-se constatar que, nos dados apresentados no Quadro 2, houve posições equilibradas entre os intervalos de frequência. O nível de frequência sempre foi alcançado pelos indicadores de número 1, 4, 8, 9, 11, 13, 20, 26, 29, 32, 33 e 35. Já o nível de frequência às vezes foi alcançado pelos indicadores de número 3, 5, 7, 14, 15, 16, 17, 21, 23, 27 e 31. Por fim, o nível de frequência nunca foi alcançado pelos indicadores de número 2, 6, 10, 12, 18, 19, 22, 24, 25, 28, 30 e 34.

Há diferenças entre as percepções que envolvem estudantes ouvintes e estudantes surdos. Em vista disso há, notadamente no cenário do Curso Bilíngue, uma desenvoltura bem maior por parte de Professores, Coordenadores e Funcionários na Língua Portuguesa, uma vez que estes não possuem, com exceções, fluência na LIBRAS.

Na Categoria O Papel do Intérprete no Cotidiano do Curso, o avaliador construiu 10 indicadores. Tais indicadores buscaram sinalizar em que nível pode-se estabelecer tal papel e em que nível pode-se estabelecer a importância do Intérprete para o sucesso do Curso Bilíngue (Quadro 3).

Indicadores do Papel do Intérprete		Sp	Av	Nc
1.	Intérprete se comunica em LIBRAS com estudantes surdos em sala de aula	X		
2.	Intérprete se comunica em LIBRAS com estudantes surdos fora da sala de aula	X		
3.	Intérprete se comunica em LIBRAS com Professores em sala de aula		X	
4.	Intérprete se comunica em LIBRAS com Professores fora da sala de aula			X
5.	Intérprete se comunica em L. P. com estudantes ouvintes em sala de aula		X	
6.	Intérprete se comunica em L. P. com estudantes ouvintes fora da sala de aula	X		
7.	Intérprete se comunica em LIBRAS com Coordenadores e Funcionários		X	
8.	Intérprete traduz fielmente a L. P. para a LIBRAS	X		
9.	Intérprete interfere na função pedagógica do Professor		X	
10.	Intérprete conhece a legislação que rege a sua profissão – Lei nº 12.319/2010, que regulamenta a Profissão de Intérprete, bem como o estabelecido pela Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos - FENEIS	X		

Quadro 3. O papel do Intérprete no cotidiano do Curso Bilíngue de Pedagogia.

Fonte: O autor (2010).

Observa-se a frequência com itens considerados sempre em metade dos indicadores que sinalizavam o papel do Intérprete com sua respectiva importância para o sucesso do Curso. Os níveis de frequência em questão são os de número 1, 2, 6, 8 e 10. Em apenas um indicador – o de número 4, na observação do avaliador, o Intérprete nunca atua, ou seja, nunca se comunica com os Professores em LIBRAS fora da sala de aula. Tal fato provavelmente ocorre em função de a maioria dos Professores não ter a fluência na LIBRAS. Por fim, o nível de frequência às vezes foi alcançado pelos indicadores de número 3, 5, 7 e 9.

Na Categoria A Organização Didático-Pedagógica no Cotidiano do Curso foram construídos nove indicadores. Nestes indicadores, procurou-se demonstrar se havia o respeito ao cumprimento da organização didático-pedagógica no cotidiano do Curso dando, desta forma, uma noção mais ampla de como são observadas as diretrizes didático-pedagógicas, as atividades teórico-práticas de aprofundamento, as normas disciplinares e a conduta acadêmica e, por fim, as atividades de melhoria da fluência, tanto em LIBRAS (língua de instrução) como em Língua Portuguesa (Quadro 4).

Indicadores da Organização Didático-Pedagógica	Sp	Av	Nc
1. Diretrizes didático-pedagógicas são cumpridas na prática	X		
2. Diretrizes didático-pedagógicas adequadas a estudantes ouvintes e surdos		X	
3. Atividades teórico-práticas de aprofundamento são cumpridas, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006)	X		
4. Atividades teórico-práticas de aprofundamento são realizadas em áreas específicas de interesse dos estudantes	X		
5. Atividades teórico-práticas de aprofundamento estão voltadas para a área de formação do Curso	X		
6. Avaliação de rendimento acadêmico obedece ao que consta do Manual do Aluno Bilíngue de Pedagogia	X		
7. Normas disciplinares e conduta acadêmica são exigidas (direitos e deveres)	X		
8. Atividades de melhoria da fluência em LIBRAS são cumpridas	X		
9. Atividades de melhoria da fluência escrita em L. P. são cumpridas			X

Quadro 4. A organização didático-pedagógica no cotidiano do Curso Bilíngue de Pedagogia.

Fonte: O autor (2010).

Nesta categoria de análise foi observada, em quase a totalidade dos indicadores considerados, a frequência sempre.

No tocante ao único intervalo de frequência às vezes apontado, o avaliador percebeu que alguns Professores, provavelmente esquecendo-se da situação especial de aprendizagem dos alunos surdos, expuseram seus pontos de vista à medida em que escreviam no quadro branco ficando, portanto, de costas para os alunos.

O único intervalo de frequência nunca foi constatado em função de uma razão bastante específica; inexistem, apesar da dificuldade declarada por todos os seis surdos com relação à Língua Portuguesa, atividades, na grade curricular, que busquem a melhoria da fluência escrita pelos estudantes surdos, embora haja, em todos os períodos da Graduação, a Disciplina Língua Portuguesa. Apesar da exceção, pode-se depreender que, no Curso Bilíngue de Pedagogia do INES, há elementos que podem respaldar a afirmativa de que existe respeito ao cumprimento da organização didático-pedagógica no cotidiano do Curso em avaliação.

Na Categoria A Prática Pedagógica no Cotidiano do Curso, o avaliador listou 13 indicadores para mostrar se Professores respeitam, pedagógica e comunicativamente, a língua de instrução do Curso, bem como, por consequência, o entendimento dos estudantes ouvintes e surdos (Quadro 5).



Indicadores da Prática Pedagógica	Sp	Av	Nc
1. Professor fala olhando para os estudantes	X		
2. Professor utiliza recursos tecnológicos e instrucionais em todas as aulas	X		
3. Professor atrai a atenção dos estudantes ouvintes		X	
4. Professor atrai a atenção dos estudantes surdos		X	
5. Professor motiva os estudantes ouvintes		X	
6. Professor motiva os estudantes surdos		X	
7. Professor utiliza linguagem clara para facilitação da aprendizagem dos estudantes ouvintes	X		
8. Professor utiliza linguagem clara para facilitação da aprendizagem dos estudantes surdos		X	
9. Professor é um agente de criação de possibilidades desafiadoras para os estudantes		X	
10. Professor é um estimulador da participação dos estudantes		X	
11. Professor utiliza dinâmicas para fixação e avaliação da aprendizagem		X	
12. Professor utiliza provas para fixação e avaliação da aprendizagem	X		
13. Professor utiliza trabalhos de consulta e pesquisa para fixação e avaliação da aprendizagem		X	

Quadro 5. A prática pedagógica no cotidiano do Curso Bilíngue de Pedagogia.

Fonte: O autor (2010).

Nesta categoria de análise, contendo 13 indicadores, em apenas quatro a frequência sempre foi assinalada pelo avaliador. Os níveis de frequência em questão foram os de número 1, 2, 7 e 12. Os demais indicadores foram assinalados com a frequência às vezes. Deste modo, pode-se depreender desta observação que, no Curso Bilíngue de Pedagogia do INES, há elementos suficientes para respaldar a afirmativa de que há a necessidade de mudança no paradigma existente a respeito da questão pedagógica que permeia o cotidiano do Curso em avaliação.

Os 67 indicadores, distribuídos pelos quatro quadros apresentados, tiveram suas origens tanto na revisão da literatura desenvolvida pelo avaliador no campo da surdez, no reconhecimento e valorização da língua de sinais e nas metodologias voltadas para a educação de surdos, quanto da própria vivência do avaliador em bancos escolares. Vale destacar que o avaliador é surdo profundo e adaptado ao mundo ouvinte.

#### 5.5.1 Observação dos estudantes

Os estudantes ouvintes parecem ter a condição de saber conversar e expor seus pontos de vista em LIBRAS; os que parecem não ter a devida fluência praticam a LIBRAS de modo a gerar entendimento por parte daqueles que a utilizam fluentemente. Não há, no oitavo período, aluno ouvinte desconhecendo a LIBRAS.

Com relação aos estudantes surdos, dois deles parecem compreender a Língua Portuguesa em sua modalidade falada, haja vista que fazem uso da leitura labial, embora solicitem repetições e, além disso, procuram falar em Língua Portuguesa. Os dois estudantes surdos, desta forma, apresentaram certa diferenciação em comparação com os demais estudantes surdos, pois, ao apresentarem o Projeto de Monografia em sala de aula, utilizaram a LIBRAS e procuraram, também, falar o Português. Suas apresentações foram compreendidas pelo autor do estudo avaliativo como uma mistura entre a Comunicação Total e as Práticas Bimodais. Não houve, pelo que se pôde depreender, a necessária preocupação dos que se apresentavam com a falta do entendimento por parte dos demais estudantes que assistiam. A presença do intérprete nessa hora retira, da situação, qualquer dificuldade de entendimento ou qualquer preocupação com a falta dele.

Os demais estudantes surdos demonstravam, em suas apresentações, preferir a LIBRAS. Há, no Instituto Superior Bilíngue de Educação, desta forma, estudantes ouvintes conhecedores da LIBRAS (entre eles, alguns com fluência) e fluentes na Língua Portuguesa Falada e Escrita e estudantes surdos que, em sua maioria, optam pela LIBRAS e evitam, quando possível, a Língua Portuguesa Falada e Escrita. No que diz respeito à Língua Portuguesa Escrita, os seis estudantes surdos demonstraram ter dificuldade na utilização das flexões verbais, bem como na utilização de preposições e artigos comuns na Língua Portuguesa. A proporção citada entre estudantes ouvintes e estudantes surdos, no que diz respeito ao conhecimento das suas respectivas L2, parece ser evidenciada por conta da impossibilidade de encontrar, no Curso de Pedagogia Bilíngue do INES, estudantes surdos com fluência no Português escrito ou no Português falado. E este problema não se dá apenas no âmbito do 8º período; parece se repetir por todos os períodos do Curso, tanto no horário vespertino, como no horário noturno.

Aludindo ao Português escrito, os dois estudantes surdos mencionados demonstraram conhecer a Língua Portuguesa, uma vez que foi permitido, pelos referidos estudantes, o acesso aos seus projetos de monografia, bem como aos seus cadernos de aula. Ambos apresentaram dificuldades na utilização das flexões verbais, das preposições e dos artigos. Essas dificuldades foram, desta forma, encontradas em suas manifestações faladas e escritas. Os demais estudantes surdos, por mais que o autor do estudo avaliativo demonstrasse interesse em ler

seus projetos de monografia e cadernos de aula, pareceram incomodados e com receio de mostrar os seus escritos. Deste modo, a observação, tanto de projetos como de cadernos, foi realizada rápida e conclusivamente; não foi preciso se ater a detalhes e nem a minúcias para compreender o grau de entendimento dos estudantes surdos em termos escritos ou falados da Língua Portuguesa. As situações gramaticais, ortográficas e de sintaxe observadas e encontradas descreviam as nuances de pensamento em sua L1, ou seja, na Língua de Sinais.

A experiência vivida pelo avaliador em sala de aula durante o processo de observação levou à discussão, com estudantes surdos e ouvintes, acerca do porquê da dificuldade do aprendizado da Língua Portuguesa pelos estudantes surdos, uma vez que não se constata, aparentemente, a mesma dificuldade, por parte dos estudantes ouvintes, no aprendizado da Língua de Sinais. A impressão que fica é que a Língua de Sinais é mais fácil de ser aprendida pelo estudante ouvinte e a Língua Portuguesa é mais difícil de ser aprendida pelo estudante surdo. A pergunta “Por que, na sua concepção, o estudante surdo, muitas vezes, aparenta ter dificuldade para o aprendizado da Língua Portuguesa?”. Recebeu como resposta, por parte dos estudantes ouvintes, “O aluno surdo ainda não percebeu a importância da Língua Portuguesa no cotidiano da socialização e, por isso, quer sobrevalorizar a LIBRAS que domina fluentemente”. Já a principal resposta, por parte dos estudantes surdos, foi: “A Língua de Sinais é a minha língua; só vou entender a Língua Portuguesa por intermédio da Língua de Sinais, pois a lógica é outra”.

O raciocínio demonstrado, de estudantes ouvintes e surdos, remete-se ao fato de que o Corpo Docente precisa adaptar-se metodológica e organizacionalmente quando, em sala de aula, coexistem duas línguas com significados, símbolos, gramáticas e códigos distintos. Fernandes (2003) enfatiza que, metodologicamente, a organização, por parte dos professores, precisa ser diferenciada, uma vez que é urgente e necessária “a compreensão de que, para que os estudantes surdos possam aprender português, há um processo cognitivo bastante evidente”. Deste modo, defende sua proposta com o seguinte ponto de vista:

Aprender o português decorrerá do significado que essa língua assume nas práticas sociais (com destaque às escolares) para as crianças e jovens surdos. E esse valor só poderá ser conhecido por meio da língua de sinais. O letramento na língua portuguesa, portanto, é dependente da constituição de seu sentido na língua de sinais. Aprender o português, nesse sentido, demanda um processo

de natureza cognitiva (para o surdo) e metodológica (para o professor) que difere totalmente dos princípios que a literatura na área do ensino de português como língua materna tem sistematizado, nos últimos anos (FERNANDES, 2003, p. 6).

O avaliador solicitou aos estudantes a sua opinião acerca do quantitativo de estudantes surdos e de estudantes ouvintes. A maioria respondeu que o número de estudantes surdos estava aquém das possibilidades e que o número de estudantes ouvintes estava adequado ou excessivo.

### 5.5.2 Observação das turmas

No turno da tarde, com exceção de um dia, onde faltaram dois estudantes – um surdo e um ouvinte – todos os dias tiveram a frequência máxima. Com relação à segunda turma, turno da noite, não houve, em nenhum dia, a frequência máxima, ou seja, os 22 estudantes presentes. Nos dias de observação, o número mínimo de estudantes ouvintes presentes foi de 11 e o número máximo de 14. Quanto aos dois estudantes surdos, um faltou em duas oportunidades.

A diferença entre a frequência constatada dos estudantes do turno da tarde e do turno da noite pode estar ligada ao fato de que estudantes do turno da noite têm que, no dia-a-dia, enfrentar uma jornada de trabalho que os estudantes do turno da tarde não enfrentam.

As turmas observadas são as duas únicas turmas do oitavo período do Curso Bilíngue de Pedagogia do INES; este foi o último período antes da graduação. Uma turma obedece ao horário que vai das 12h30min. às 17h40min.; outra turma obedece ao horário que vai das 17h50min. às 22h. (ANEXO F). Atualmente, e ratificando, a turma do turno da tarde conta com 13 estudantes, sendo nove estudantes ouvintes e quatro estudantes surdos. Já a turma do turno da noite conta com 22 estudantes, sendo 20 estudantes ouvintes e dois estudantes surdos.

As Figuras 3 e 4 ilustram as turmas do turno da tarde e do turno da noite, respectivamente.



Figura 3. A turma do turno da tarde.  
Fonte: O autor (2010).



Figura 4. A turma do turno da noite.  
Fonte: O autor (2010).

Considerando o quantitativo inicial de 60 estudantes, alocados no período vespertino e noturno (30 estudantes em cada período), o Curso teve uma perda de 25 estudantes, ou seja, 19 estudantes ouvintes e seis estudantes surdos.

Com relação à questão da perda de estudantes, o avaliador fez o seguinte questionamento aos estudantes ouvintes e surdos: “quais os motivos que levaram, na sua concepção, os estudantes ouvintes e surdos a saírem do Curso Bilíngue de Pedagogia do INES?”. A maioria dos estudantes, tanto ouvintes quanto surdos, apontou que o motivo principal da saída dos estudantes ouvintes foi a falta de condições financeiras para continuar no Curso. Com relação aos estudantes surdos, a maioria dos estudantes, tanto ouvintes quanto surdos, apontou que o motivo principal da saída dos estudantes surdos foi a falta de condições para compreender a Língua Portuguesa, tanto na modalidade falada quanto na modalidade escrita.

Fazendo a necessária alusão à dificuldade dos surdos com a Língua Portuguesa falada e escrita, Fernandes (2003) tece sua opinião acerca do contexto educacional dos estudantes surdos sugerindo mudança metodológica no aprendizado, bem como situando a compreensão da Língua Portuguesa por parte destes estudantes como um importante desafio a ser vencido. Nele, Fernandes (2003, p. 7) enfatiza que

Os professores ouvintes continuam “falando” em suas aulas (e inserindo sinais na enunciação); estão fartos de cursos de Libras e discussões teóricas, mas não percebem que sua aprendizagem linguística depende da interação efetiva com surdos adultos, fluentes em língua de sinais. A língua de sinais passa a ser encarada como a panacéia para todos os problemas educacionais dos surdos, mas figura como um novo “recurso” para o acesso à língua socialmente “mais importante”: a língua portuguesa. As dificuldades na leitura e escrita ainda são alardeadas como o principal problema dos surdos e professores esforçam-se por buscar caminhos para ensinar o português, entretanto seguem tentando “alfabetizar” os surdos com

as mesmas metodologias utilizadas para crianças que ouvem. O português permanece sendo o inatingível objetivo da escola.

O cenário observado reflete, portanto, a literatura pertinente publicada na área, como pode ser ratificado pelo texto de Fernandes (2003).

### 5.5.3 Observação dos professores

O Curso Bilíngue de Pedagogia do INES conta com um Corpo Docente constituído de 19 Professores, sendo sete Professores efetivos, oito Professores-substitutos e quatro Professores horistas.

A condução das aulas obedece a uma forma considerada padrão, ou seja, os Professores falam normalmente na Língua Portuguesa e o Intérprete traduz suas palavras para a LIBRAS. O raciocínio dos Professores obedece às estruturas, códigos, símbolos e gramática da Língua Portuguesa. É desta forma que exercem as suas funções e diretrizes pedagógicas.

A comunicação do Professor do Curso se dá, basicamente, em Língua Portuguesa. Não há, salvo ocasiões em que os dois Professores fluentes na LIBRAS aparecem, manifestações em LIBRAS por parte dos Professores. Tal afirmativa é corroborada pela opinião de estudantes surdos e ouvintes, de Intérpretes e de Professores.

No Curso avaliado, apenas um Professor faz questão de lecionar em Língua de Sinais, fazendo com que o Intérprete atue no caminho inverso ao usualmente utilizado, traduzindo sua aula para a Língua Portuguesa.

Segundo estudantes e intérpretes, dos 19 Professores, dois têm fluência em LIBRAS. Outros Professores têm noções da LIBRAS e, outros mais, ainda não conhecem a LIBRAS. Dependem da atuação dos Intérpretes e da ajuda e da compreensão dos demais estudantes. A maioria dos Professores, em sua resposta à pergunta formulada pelo observador relativa ao conhecimento da LIBRAS “O(a) Sr.(a.) compreende bem a LIBRAS?”, respondeu que não tinha conhecimento suficiente. Alguns disseram que estavam fazendo ou tencionavam fazer o Curso de LIBRAS oferecido pelo INES; outros não manifestaram sua condição de querer ou não querer fazer o Curso, ainda que reconhecessem a não fluência na Língua mencionada.

Segundo Fernandes (2003, p. 67), “[...] apenas 7% dos professores de surdos possuem conhecimento lexical e gramatical aprofundado da LIBRAS e mais de 90% possuem um nível de conhecimento linguístico entre regular e insuficiente”.

O avaliador solicitou aos Professores a sua opinião acerca do quantitativo de estudantes surdos e de estudantes ouvintes. A maioria respondeu que o número de estudantes surdos estava aquém das possibilidades e que o número de estudantes ouvintes estava adequado.

Com relação ao Corpo Docente do Curso Bilíngue de Pedagogia do INES, o avaliador perguntou ao Diretor qual o quantitativo de Professores Ouvintes e de Professores Surdos. Diante da pergunta, o Diretor respondeu: “Todos ouvintes, mas seria bom para os nossos estudantes ter alguma experiência com Professores Surdos também”.

Faz-se imperativo afirmar que o avaliador, nesse período abrangendo cerca de quatro meses de observação, não teve acesso a todos os Professores, apesar de os procurar. A Direção do Curso, quanto a esse aspecto, muito embora tenha manifestado, ao longo do estudo avaliativo, a disposição de apoiar a construção da avaliação, posicionou-se, ao final do processo, de forma neutra, uma vez que, com a assunção do novo Diretor-Geral do INES, se sabia exonerada.

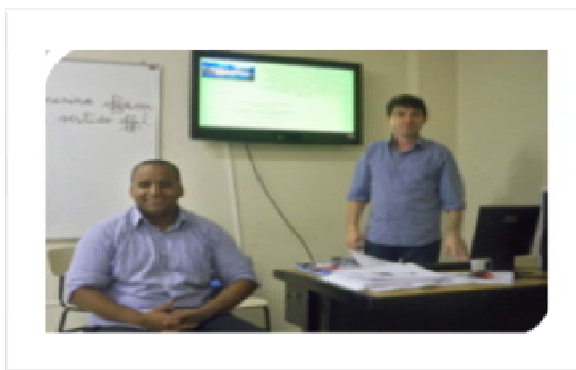


Figura 5. A presença do Professor (de pé) e do Intérprete (sentado) em sala de aula.  
Fonte: O autor (2010).

#### 5.5.4 Observação dos intérpretes

Utilizando a mesma concepção da que foi retratada pelo avaliador na interpretação da atuação do Professor, pode-se depreender que o Intérprete, sendo ele o responsável pelo repasse do padrão comunicativo no Curso Bilíngue, também conheça tanto a Língua Portuguesa como a Língua de Sinais, mas com uma diferença em relação à competência do Professor em sala de aula. O Intérprete

utiliza seu poder tradutório tão-somente para facilitar o compartilhamento de ideias e pontos de vista entre pessoas que buscam interagir em ambiências cultural e linguística diferentes. É a sua competência.

O Intérprete traduz simultaneamente a aula dada pelos Professores para os estudantes surdos, obedecendo às estruturas, códigos, símbolos e gramática da LIBRAS. É desta forma que exerce as suas funções comunicativas.

O Curso de Pedagogia Bilíngue do INES conta com 14 Intérpretes; todos com domínio da LIBRAS; fluentes. Alguns com formação em nível superior de Pedagogia e/ou Letras/LIBRAS. Outros Intérpretes alegam a aquisição do conhecimento profundo da LIBRAS em função da existência de problemas de surdez na família (aprendizado condicional) ou em função de terem aprendido em Igrejas que, ao que parece, oferecem o Curso de LIBRAS. O oitavo período conta com cinco Intérpretes; três efetivos e dois substitutos.

Pelo que foi observado, o engajamento dos intérpretes é considerado alto, levando-se em consideração os níveis de engajamento possíveis. Quanto a este ponto, Covey (2007, p. 6) afirma que

Quando as pessoas são tratadas como pessoas completas, oferecem, voluntariamente, seus maiores esforços e energia. Quando as pessoas são tratadas como coisas, deixam de se comprometer [...]. Os níveis de engajamento são seis: desistência ou rebeldia; obediência fingida; obediência voluntária; satisfação em cooperar; comprometimento sincero; entusiasmo criativo.

Parece que a consciência dos Intérpretes quanto ao seu trabalho os leva a obter, pelo resultado aparentemente alcançado no dia-a-dia do Curso, o reconhecimento por parte de Professores e estudantes ouvintes. A maioria dos estudantes e a quase totalidade dos Professores reconhecem a importância dos Intérpretes para o aproveitamento do Curso como um todo. Sobre a questão da importância dos Intérpretes, alguns estudantes surdos parecem apresentar discordância, por conta de um aparente descontentamento com os Intérpretes oferecidos para o último período da graduação.

Em um caminho inverso do reconhecimento da maioria de estudantes e Professores, alguns dos Intérpretes consultados afirmaram que carecem de uma maior valorização por parte da Direção do Instituto, uma vez que a mesma parece



dar mais importância ao Professor. Corroboram a afirmação quando demonstram a diferença salarial entre as duas categorias profissionais.

O que foi vivenciado parece demonstrar uma relação de confiança que Professores e Estudantes têm para com os Intérpretes. Estes, na interpretação do observador, sinalizam que identificam a confiança depositada neles. Ainda neste ponto, o da confiança, os Professores parecem estar à vontade com relação à explanação de suas aulas, uma vez que parecem confiar que o conteúdo transmitido em Língua Portuguesa para estudantes ouvintes será traduzido integralmente para estudantes surdos pelos Intérpretes.

Um exemplo dessa confiança pode ser demonstrado em uma questão que, muitas vezes, passa despercebida, mas não por aqueles que, muito provavelmente, se sentem por demais prejudicados e, na maioria das vezes, não levantam voz em um posicionamento de discordância.

A maioria dos Professores escreve no quadro-branco antes de falar; a maioria fala voltada para os estudantes. Mesmo assim, algumas situações demonstraram que o Professor havia esquecido este detalhe de falar de frente para a turma. Nessas raras situações, Professores falaram ao mesmo tempo em que escreveram no quadro-branco. Tal situação nunca foi ou é, para os mesmos, um problema; eles parecem saber que os Intérpretes estarão sempre à disposição.

#### 5.5.5 Observação dos coordenadores e dos funcionários

As Coordenadoras, uma com Doutorado e também Professora do Curso Bilíngue de Pedagogia, têm noções básicas da LIBRAS, como foi dito ao avaliador pelas mesmas. Os funcionários, por sua vez, estão aprendendo a utilizar a LIBRAS no cotidiano do Instituto; nenhum, pelo que foi observado, com fluência. Alguns fazem o Curso de LIBRAS oferecido pelo próprio INES.

#### 5.6 RESPOSTA DOS ESTUDANTES AO QUESTIONÁRIO

Para a apresentação dos resultados referentes às respostas dos discentes ao questionário, o avaliador organizou os dados utilizando a consolidação das opiniões das turmas ilustrando, separadamente, a posição do aluno ouvinte e a posição do

aluno surdo – minoria no universo avaliado. A exceção fica por conta do Gráfico 11, uma vez que nele são quantificados os estudantes ouvintes e os estudantes surdos.

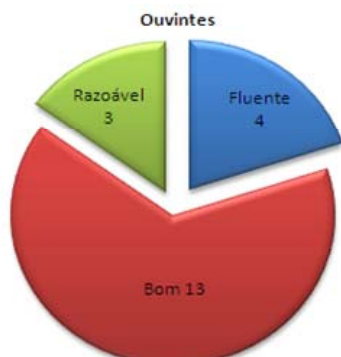


Gráfico 1a



Gráfico 1b

Gráficos 1a e 1b. Conhecimento em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.  
Fonte: O autor (2011).

Os dois primeiros Gráficos, 1a e 1b, dizem respeito à classificação, por parte de estudantes ouvintes e surdos, de seu conhecimento acerca da LIBRAS. Nota-se que as respostas privilegiaram os itens fluente e bom, com apenas três estudantes ouvintes considerando seu conhecimento de LIBRAS razoável. Deste modo, pode-se depreender que a fluência ou o entendimento da LIBRAS abarca todo o contingente de estudantes avaliados, independentemente do fato de serem estudantes ouvintes ou surdos.

No que toca às respostas dos estudantes surdos, como era de se esperar, todos classificaram seu conhecimento em LIBRAS como fluente.

Com base no que foi observado pelo avaliador, há elementos suficientes para crer que, no que é pertinente à LIBRAS, sendo a mesma a língua de instrução do Curso ora em avaliação, todos os estudantes das duas turmas do oitavo período avaliadas estão em condições de entendê-la, bem como exercê-la.

O ainda incipiente referencial literário que aborda a questão da LIBRAS, tema frequente neste estudo avaliativo, traz alguns pontos de vista com relação às perspectivas da língua dos surdos em sua prática pela Sociedade Majoritária. Neste sentido, Santos (2010, p. 1) afirma que

Os maiores usuários da LIBRAS no Brasil – por enquanto – são os surdos, mas a disseminação [...] de Cursos de Libras pode levar a uma inversão nesta estatística, então evidentemente a visão que se propaga, ao ensinar a Libras, é a visão que os surdos coletivamente

têm do mundo. Ao vivenciar um ponto de vista alheio, é bem possível que as pessoas que estão aprendendo se solidarizem e passem a respeitar as diferenças. A alteridade costuma transformar a sociedade e beneficiar os excluídos.

A referida autora sugere que o interesse das “pessoas que ouvem” pela LIBRAS poderá suscitar o interesse do surdo pela Língua Portuguesa. Para tal, Santos (2010, p.1) estabelece seu ponto de vista ao discorrer que

Se observarmos que a sociedade como um todo não é composta somente de pessoas que ouvem, o aprendizado de uma língua utilizada como primeira língua por cidadãos surdos de todo o país é um benefício que vai justamente inverter o que acontece em um curso de Libras: aprender a língua oral utilizada pelas pessoas que ouvem. Isso pode levar a uma maior integração e inclusão social. O surdo, ao se sentir valorizado e respeitado em sua particularidade, pode ir desenvolvendo o interesse pelo aprendizado da forma oral da língua portuguesa, que atualmente não é uma obrigação legal para pessoas surdas. Assim, destaca-se que é importante compreender o outro na sua diferença, pois entende-se que todo ser humano, independente de sua diferença, tem capacidades e limitações.

O reconhecimento e a valorização da língua do surdo podem indicar que, a médio e a longo prazo, o estudante surdo poderá absorver a necessidade e a condição de exercitar a alteridade, ou seja, reconhecer e valorizar a língua da sociedade majoritária.



Gráfico 2a



Gráfico 2b

Gráficos 2a e 2b. Conhecimento em Língua Portuguesa.  
Fonte: O autor (2011).

Os Gráficos 2a e 2b dizem respeito à classificação, por parte de estudantes ouvintes e surdos, de seu conhecimento acerca da Língua Portuguesa. Nota-se que as respostas privilegiaram os itens fluente e bom, com apenas dois estudantes, no caso surdos, considerando seu conhecimento de Língua Portuguesa razoável. Deste

modo, pode-se depreender, como era de se esperar, que a fluência ou o entendimento da Língua Portuguesa abarca todo o contingente de estudantes ouvintes avaliados.

No que toca às respostas dos estudantes surdos, contraditoriamente, na opinião do avaliador, não houve nenhuma resposta ressaltando os itens insuficiente ou sem conhecimento; os estudantes surdos responderam de modo a classificar seu conhecimento em Língua Portuguesa como, no mínimo, razoável. Houve manifestações de estudantes surdos considerando seu conhecimento da Língua Portuguesa como bom e fluente. Deste modo, há elementos suficientes para crer que, no que é pertinente à Língua Portuguesa, todos os estudantes ouvintes das duas turmas do oitavo período avaliadas estão em condições de entendê-la, bem como exercê-la, haja vista que é uma disciplina obrigatória em todos os períodos do Curso ora em avaliação. Já os estudantes surdos, apesar das respostas ao questionário, parecem ter dificuldades no entendimento da Língua Portuguesa, tanto escrita como falada.

Quanto ao aprendizado da Língua Portuguesa, pode-se afirmar que, por intermédio do reconhecimento da importância da língua de sinais para a educação de surdos, permitiu-se a valorização da cultura surda; e é no entendimento de que sua cultura foi valorizada que o surdo dará início ao aprendizado de sua L2. Pereira e Vieira (2009, p. 65) enfatizam que

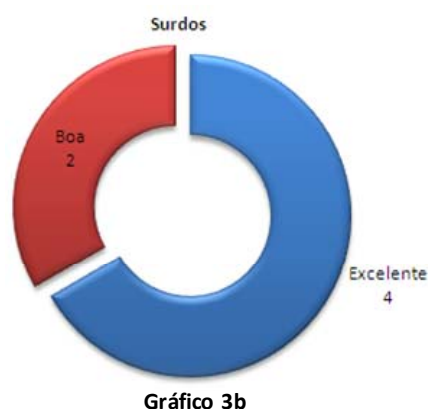
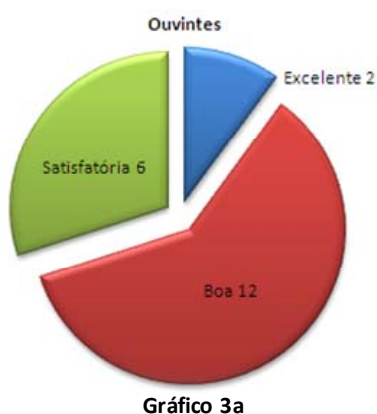
O reconhecimento de que a língua de sinais possibilita o desenvolvimento das pessoas surdas em todos os seus aspectos, somado à reivindicação das comunidades de surdos quanto ao direito de usar esta língua, tem levado, nos últimos anos, muitas instituições a adotarem um modelo bilíngue na educação dos alunos surdos. Neste modelo, a primeira língua é a de Sinais, que dará o arcabouço para o aprendizado da segunda língua, preferencialmente na modalidade escrita, que, por ser visual, é mais acessível aos alunos surdos.

Um dos pressupostos para que aconteça o aprendizado do surdo em sua L2 é o de que o mesmo deve ter acesso a um sem número de textos e que os mesmos tragam a possibilidade de narrações repetidas e que tais narrações venham acompanhadas de suas respectivas traduções. Nesta linha de raciocínio, há o destaque proporcionado por Quadros (1997); o referido autor lembra que os textos devem apresentar um conteúdo interessante e significativo para os educandos, além

de serem adequados ao seu nível linguístico, ou seja, não podem ser nem muito difíceis, para não desencorajar o aluno, nem muito simples, para não desmotivá-lo. Acrescentando, Svartholm (2008) esclarece que a língua majoritária na modalidade escrita deverá ser trabalhada sem nenhuma referência à língua falada, mas em contraste com língua de sinais. Corroborando a ideia do autor sueco, Pereira e Vieira (2009) afirmam a igualdade de status entre a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa para o aprendizado do surdo. Desta forma, concluem que

As duas línguas não competem, não se ameaçam, possuem o mesmo status. A língua de sinais, como primeira língua do surdo, é sua língua de identificação, de instrução e de comunicação e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua, é a possibilidade do surdo ter acesso à informação, conhecimento e cultura tanto da comunidade surda como da majoritária ouvinte (PEREIRA; VIEIRA, 2009, p. 67).

Enquanto a LIBRAS se mantiver como uma língua ágrafa, o surdo precisará, ao que parece, pelo menos em sua modalidade escrita, da Língua Portuguesa para ter um acesso mais amplo à informação que amplia horizontes, ao conhecimento que molda o discernimento e à visão de mundo redentora que, hoje, permeiam ambas as culturas, surda e ouvinte.



Gráficos 3a e 3b. Comunicação com outros estudantes em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.  
Fonte: O autor (2011).

O terceiro par de Gráficos, de números 3a e 3b, está sinalizando o nível de comunicação existente entre os estudantes em LIBRAS. Apenas seis estudantes ouvintes privilegiaram a resposta do item satisfatória. Os demais estudantes ouvintes, por seu conhecimento da LIBRAS, privilegiaram os itens excelente e boa.

Deste modo, pode-se depreender que a fluência ou o entendimento da LIBRAS abarca todo o contingente de estudantes ouvintes avaliados e, por conseguinte, facilita a sua comunicação em L2. Já os estudantes surdos responderam de modo a classificar sua comunicação com outros estudantes em LIBRAS como boa ou excelente. Desta forma, há elementos suficientes para crer que, no que é pertinente à LIBRAS, todos os estudantes ouvintes e surdos das duas turmas do oitavo período avaliadas têm boa ou excelente comunicação entre si.



Gráfico 4a

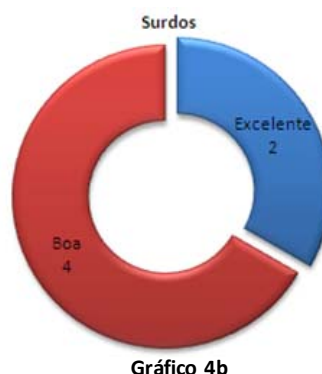


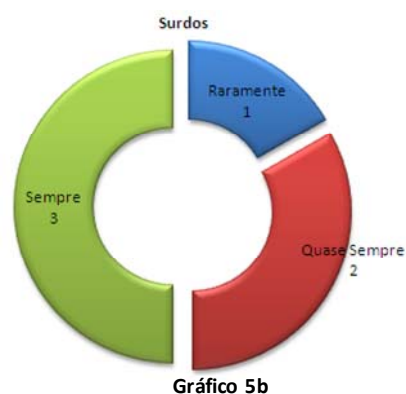
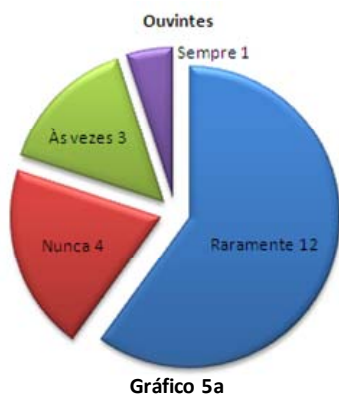
Gráfico 4b

Gráficos 4a e 4b. Comunicação com outros estudantes em Língua Portuguesa.  
Fonte: O autor (2011).

Os Gráficos 4a e 4b tratam da comunicação entre estudantes ouvintes e surdos na Língua Portuguesa. Nota-se que a quase totalidade dos estudantes ouvintes e surdos privilegiaram suas respostas nos itens boa e excelente. Apenas um estudante, no caso ouvinte, considerou sua comunicação com outros estudantes em Língua Portuguesa como satisfatória. Deste modo, pode-se depreender que a fluência ou o entendimento da Língua Portuguesa abarca todo o contingente de estudantes ouvintes avaliados e, nesta condição, facilita, sobremaneira, sua comunicação com outros estudantes em Língua Portuguesa, a sua L1.

Quanto às respostas dos estudantes surdos, contraditoriamente, não houve nenhuma resposta ressaltando os itens satisfatória ou insuficiente. Os estudantes surdos responderam de modo a classificar sua comunicação com outros estudantes em Língua Portuguesa como, no mínimo, boa tendo, inclusive, dois surdos manifestando-se com a escolha do item excelente em sua comunicação com outros estudantes em Língua Portuguesa. Nesta condição, há elementos suficientes para crer que, no que é pertinente à Língua Portuguesa, todos os estudantes ouvintes das duas turmas do oitavo período avaliadas têm boa ou excelente comunicação

entre si. Já os estudantes surdos, apesar das respostas ao questionário, parecem ter dificuldades na sua comunicação em Língua Portuguesa, tanto escrita como falada.



Gráficos 5a e 5b. Comunicação com os Professores em LIBRAS.  
Fonte: O autor (2011).

Os Gráficos 5a e 5b respondem à pergunta acerca da comunicação de estudantes ouvintes e surdos, em LIBRAS, com os Professores do Curso. Dos 20 estudantes ouvintes, apenas um privilegiou a resposta do item sempre. Quanto aos demais estudantes, três registraram a resposta às vezes, quatro a resposta nunca e 12 a resposta raramente. Assim, há meios de se constatar que, em verdade, inexiste a comunicação – fluente – entre estudantes ouvintes com os Professores do Curso. Já na composição das respostas dos estudantes surdos, cinco delas privilegiaram as respostas quase sempre (2) e sempre (3); apenas um estudante surdo encontrou, na variável raramente, a condição que melhor caracterizaria a sua opinião. Desta forma, a posição e a opinião dos estudantes surdos à pergunta parecem explicar que, no caso, os mesmos atuam em sua L1 mesmo sabendo que não são, na maioria das vezes, compreendidos; contam, provavelmente, com os Intérpretes para se fazer entender pelos Professores.

Nesse aspecto da não compreensão da LIBRAS por parte da maioria dos Professores do Curso em avaliação, Santos (2010, p. 2) esclarece que

O aluno não-ouvinte esforçado aprende apenas 20% da Língua Portuguesa escrita, se comparado ao aluno ouvinte. Frente a essa realidade de “fracasso”, o surdo se vê por diversas vezes desmotivado a continuar estudando. Por isso, reforçamos que os professores, aprendendo a Língua Brasileira de Sinais, compreenderão a dificuldade de seus alunos e começarão a reconhecer os seus esforços, uma vez que se colocarão no lugar

deles. A introdução do intérprete em sala de aula já foi um avanço importante, entretanto os alunos surdos sentir-se-iam mais dignificados vendo o esforço de seus professores em aprender a língua dos sinais.

O esforço dos Professores para aprender a LIBRAS é condição essencial para o sucesso da empreitada educacional inédita do INES. Melhor dizendo, faz-se imperativo afirmar que os Professores precisam conhecer ainda mais a realidade linguística de parte da comunidade discente que participa do Curso. Os Professores, com poucas exceções, parecem não conhecê-la em profundidade. Atualmente, essa realidade diferenciada, tanto didática quanto pedagógica, em termos práticos, no Curso Bilíngue de Pedagogia, não é observada.

Não se duvida que tais aspectos didáticos e pedagógicos sejam, por conta do exercício diário, alcançados talvez no médio e no longo prazos. Porém, urgem os ajustes. Para tal, consciência e engajamento de Professores são fundamentais.

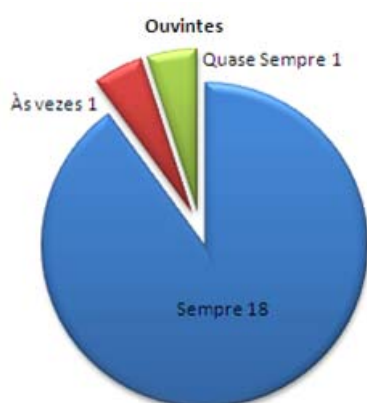


Gráfico 6a



Gráfico 6b

Gráficos 6a e 6b. Comunicação com os Professores em Língua Portuguesa.  
Fonte: O autor (2011).

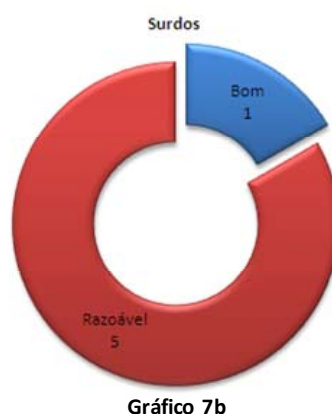
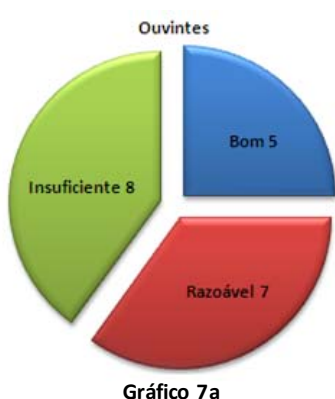
Os Gráficos 6a e 6b refletem a predominância da comunicação em Língua Portuguesa por parte de estudantes ouvintes e surdos com os Professores do Curso, haja vista a não existência da fluência em LIBRAS por parte da maioria dos Professores que, hoje, responde pela Docência no Curso Bilíngue de Pedagogia do INES. Dos 20 estudantes ouvintes, 18 assinalaram a resposta sempre. Apenas dois estudantes ouvintes diferenciaram-se com relação ao quesito; um assinalou a resposta às vezes e outro assinalou quase sempre. Com relação aos estudantes



surdos, cinco deles assinalaram às vezes (3) e sempre (2); apenas um estudante surdo assinalou a resposta raramente.

Torna-se relevante lembrar que, na pergunta anterior do questionário, os estudantes surdos mostraram que falam em sua L1 mesmo considerando o fato de não serem compreendidos pelo Professor; parecem saber que haverá a participação do Intérprete em sua comunicação. Já nesta pergunta, alguns dos estudantes surdos afirmaram que se comunicam com os Professores em sua L2. Quanto às respostas dos estudantes surdos, contraditoriamente, não houve, no período de observação, uma condição que permitisse e corroborasse a afirmação desses estudantes surdos acerca de sua comunicação em Língua Portuguesa com os Professores do Curso.

Neste aspecto, onde o Professor é citado como parte importante do processo de aprendizagem de estudantes ouvintes e surdos, juntamente com outros reconhecidamente partícipes de um processo educacional cuja abordagem é inédita, convém citar Quadros (1997), Rangel e Stumpf (2004) e Giordani (2004); os mesmos sugerem que os Professores sejam preferentemente surdos, pois, além de serem perfeitos interlocutores, também serão um modelo linguístico para os seus estudantes. Entretanto, se os Professores forem ouvintes (o que é o caso), Giordani (2004) afirma que é importante a sua imersão na comunidade surda, objetivando, além de uma competência em língua de sinais, uma compreensão da gramática dessa língua a partir das bases culturais.



Gráficos 7a e 7b. Conhecimento dos estudantes surdos em Língua Portuguesa Escrita.  
Fonte: O autor (2011).

Nos Gráficos 7a e 7b, por conta dos dados obtidos, percebe-se que apenas cinco dos 20 estudantes ouvintes consideram o conhecimento dos estudantes

surdos, com relação à Língua Portuguesa Escrita, bom. A maioria dos estudantes ouvintes e surdos considera tal conhecimento razoável ou insuficiente. Nesta lista, oito estudantes ouvintes consideraram o conhecimento dos estudantes surdos acerca da Língua Portuguesa Escrita insuficiente. Faz-se *mister* frisar que, em algumas vezes, o avaliador percebeu que a resposta a essa pergunta gerou desconforto. Nesta condição, pareceu que a percepção da situação foi alterada quando do lançamento da resposta e, deste modo, pode-se depreender que a resposta não demonstrou a real percepção de alguns dos estudantes ouvintes consultados.

No caso dos estudantes surdos, o único a assinalar como bom o conhecimento dos estudantes surdos em Língua Portuguesa Escrita afirmou, em LIBRAS, ao avaliador, que determinado estudante surdo tinha bom conhecimento da Língua Portuguesa Escrita e, por isso, assinalava a resposta escolhida. Perguntou antes se estava certa a resposta dele. O avaliador se dispôs a explicar, novamente, o que a pergunta procurava verificar. Desta maneira, após a explicação, o estudante mencionado manteve sua resposta. Os demais estudantes surdos assinalaram a variável razoável. Neste caso específico de assinalamento, alguns ficaram em dúvida com relação às variáveis razoável e insuficiente. Mais uma vez, aos olhos do avaliador, a percepção da situação pareceu ser alterada quando do lançamento da resposta. Deste modo, pode-se conceber a ideia de que as respostas não demonstraram a real percepção de alguns dos estudantes consultados.

Skliar (2002, p. 7), fazendo alusão ao letramento, afirma que o certo não é falar em letramento, mas sim em letramentos. Diz o autor que

Talvez não haja uma coisa que possa ser chamada de letramento e sim, letramentos, no plural, quer dizer, experiências vividas e pensadas – às vezes parecidas, às vezes semelhantes, outras vezes opostas, e outras radicalmente diferentes, duais e antagônicas – de se relacionar com um código que é instável, fugitivo, enigmático, pois ele se encontra no coração de uma(s) cultura(s) que é (são) também instável(veis), fugitiva(s) e enigmática(s).

Como salienta, ainda, Skliar (2002), é preciso se deixar atravessar pelas outras línguas sem desejar impor antes a sua. Nesta condição, viver culturas diferentes seria, diga-se de passagem, o “passo seguinte”, haja vista o que ratificam

Lodi, Harrison e Campos (2002, p. 39) quando enfatizam que o dito em LIBRAS em nada se relaciona com o processo de escritura em português.

Stumpf (2002), diante da realidade de dificuldade do surdo com relação à Língua Portuguesa, reitera a sua defesa da escrita de sinais, buscando reflexões que caracterizariam tal escrita como fonte de poder, de construção e de crescimento e progresso da cultura surda. A autora esclarece que

A escrita de sinais está para nós, surdos, como uma habilidade que pode nos dar muito poder e construção e desenvolvimento de nossa cultura. Pode permitir, também, muitas escolhas e participação no mundo civilizado do qual também somos herdeiros, mas do qual até agora temos ficado à margem, sem poder nos apropriar dessa representação. Durante todos os séculos da civilização ocidental, uma escrita própria fez falta para os surdos, sempre dependentes de escrever e ler em outras línguas, que não podem compreender bem, vivendo com isso uma grande limitação. Nós surdos precisamos de uma escrita que represente os sinais visuais-espaciais com os quais nos comunicamos, não podemos aprender bem uma escrita que reproduz os sons que não conseguimos ouvir. Minha satisfação é muito grande quando eu escrevo em sinais, não é como quando tenho que escrever em português, quando nunca fico segura (STUMPF, 2002, p. 63).

A dificuldade do estudante surdo com relação à Língua Portuguesa não é algo que se possa entender como pontual ou casual. É uma questão que realmente foi vivenciada e constatada em sala de aula, ao longo de quase todo o período da observação.



Gráfico 8a



Gráfico 8b

Gráficos 8a e 8b. Conhecimento dos estudantes ouvintes em LIBRAS.  
Fonte: O autor (2011).

Nos Gráficos 8a e 8b, a incidência das variáveis fluente, bom e razoável evidencia que há o reconhecimento – em sala de aula – de que os estudantes, tanto

ouvintes como surdos, têm a condição de se comunicar em LIBRAS (22 dos 26 estudantes as assinalaram). Apenas três estudantes ouvintes e um estudante surdo assinalaram o item de resposta insuficiente. Pode-se concluir daí que a LIBRAS, sendo L1 ou L2, é assimilada pelos estudantes como a língua de instrução do Curso Bilíngue de Pedagogia em avaliação.

No caso dos assinalamentos dos estudantes surdos, vide gráfico 8b, apesar de nenhum dos 6 estudantes reconhecer a variável fluente, os mesmos pareceram ter dúvidas quando dos assinalamentos bom e razoável. Da mesma forma, o avaliador entende que houve uma percepção alterada na hora dos assinalamentos por parte dos estudantes ouvintes quando do rigor de sua avaliação em relação à variável insuficiente (como demonstrado no Gráfico 8a), citada três vezes, uma vez que parece ser evidente o traquejo dos mesmos com relação à LIBRAS.

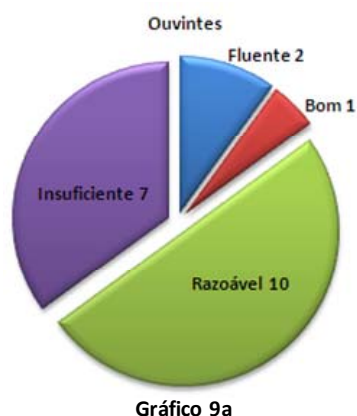


Gráfico 9a



Gráfico 9b

Gráficos 9a e 9b. Conhecimento dos Professores em LIBRAS.  
Fonte: O autor (2011).

Nos Gráficos 9a e 9b, percebe-se que apenas três dos 20 estudantes ouvintes consideram o conhecimento dos Professores, com relação à LIBRAS, fluente ou bom. Com relação aos estudantes surdos, apenas dois dos seis estudantes interpretam tal conhecimento de forma a considerá-lo bom. Deste modo, a maioria dos estudantes, 21 deles, considera o conhecimento dos Professores, com relação à LIBRAS, insuficiente (9) ou razoável (12). Importante frisar que, tanto estudantes ouvintes como estudantes surdos, reconhecem que dois Professores do Curso detêm a fluência na Língua dos Sinais, mas reconhecem, também, que tal número de Professores fluentes na LIBRAS é aquém do necessário para que haja a consciência – tanto de estudantes ouvintes como estudantes surdos – de que o Curso é, de fato, bilíngue.

Com base na opinião dos próprios Professores, corroborando a opinião dos estudantes, chega-se à conclusão de que a maioria deles não tem o conhecimento da Língua dos Sinais para ter, concebida, a percepção, pelo avaliador, de que compreendem a LIBRAS e que, por intermédio dela, dialogam. Este diálogo não foi observado.

No que é pertinente à realidade observada, um estudo de Santos (2010, p. 1) esclarece que

A dificuldade que parece ter maior influência no desenvolvimento emocional, social e cognitivo [...] é a falta de comunicação entre professor/aluno não-ouvinte [...]. Na escola inclusiva, se os professores se limitarem apenas à transmissão do conhecimento, se seus estudantes não-ouvintes não se sentirem à vontade para tirar dúvidas ou discutir um assunto com eles, a sala acaba se dividindo em dois grandes grupos: ouvintes e não-ouvintes; ouvintes se comunicam com o professor e os não-ouvintes apenas com o intérprete. Se com intérprete em sala de aula a interação é restringida, fora dela é nula. Compreendemos que a limitação dos professores é causada pela falta do conhecimento da língua dos sinais, pois o mesmo não lhes foi exigido em currículo ao serem lotados na escola. Em se tratando de uma escola inclusiva, parece contraditório que não seja cobrado do professor o conhecimento, mesmo que básico, da língua brasileira de sinais.

Ainda sobre a temática em questão, parece que a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante surdo estão diretamente ligados aos conhecimentos adquiridos, de LIBRAS, pelos Professores. Quanto a isso, Tartuci (2005) enfatiza que a ausência de conhecimento por parte dos Professores da língua de sinais e das especificidades do aluno surdo no que diz respeito às suas necessidades de aprendizagem, implica em não haver mediação pedagógica.

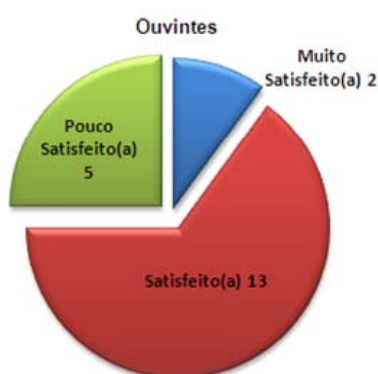


Gráfico 10a

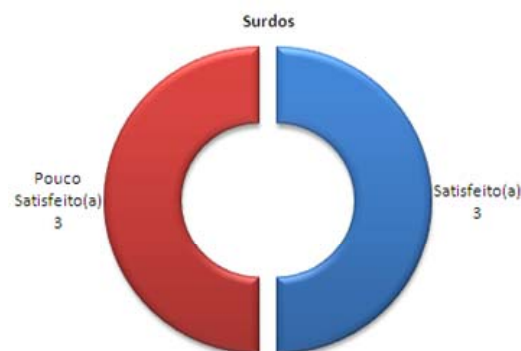


Gráfico 10b

Gráficos 10a e 10b. Desempenho dos Intérpretes.  
Fonte: O autor (2011).

Os Gráficos 10a e 10b revelam que 18 dos 26 estudantes que responderam ao questionário assinalaram as variáveis muito satisfeito ou satisfeito. Tais assinalamentos indicam que o desempenho dos Intérpretes deixa a maioria dos estudantes satisfeita. Com relação às respostas dos estudantes surdos, especificamente, metade dos mesmos aponta pouca satisfação com o Intérprete. Ao questioná-los acerca do motivo que os levou à pouca satisfação, apontaram, em LIBRAS, a não correspondência da tradução com a fala do Professor.

É necessário frisar que, em um determinado momento da observação em sala de aula, o avaliador constatou que o Professor seguia com o seu raciocínio a respeito de determinado assunto e um dos estudantes surdos apontava, ao Intérprete, a sua não compreensão sobre o tema disposto em um dado momento pelo Professor. O Intérprete, que parecia não querer importunar o Professor com uma interrupção, tentou explicar, ao estudante, a parte do assunto não compreendida. Ao tentar retomar a aula que estava sendo dada, uma vez que não interrompeu o Professor, “pulou” algumas das ideias apresentadas. A cena relatada se repetiu com mais um Intérprete.

Com base no que foi relatado, Lacerda (2002, p. 124) esclarece que

O intérprete irá trabalhar como colaborador com o professor regente, a fim de negociar conteúdos com o professor, revelar suas dúvidas, as questões do aprendiz e por vezes mediar a relação com o aluno, para que o conhecimento que se almeja seja construído.

Na opinião do avaliador, o Intérprete sempre atua como um mediador em sala de aula, em geral, do estudante surdo, não só do mesmo com o Professor, como do mesmo com os estudantes ouvintes, quando necessário. O Intérprete, responsável pelas funções comunicativas, parece não ter os necessários conhecimento, habilidade e atitude (geradores da competência) para exercitar as mediações pedagógicas e, neste contexto de mediação, dispor de garantias de que o aprendizado do estudante surdo, com relação às diversas representações expostas e explicadas pelo Professor, será efetivado com a sua atuação. Parece não haver dúvidas de que o Intérprete não é um mediador pedagógico.

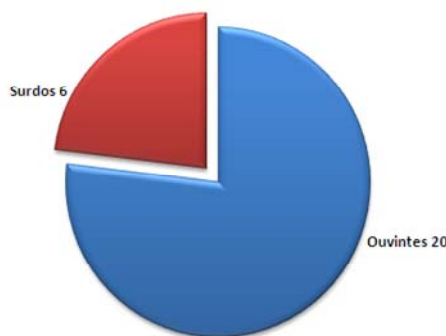


Gráfico 11

Gráfico 11. Ouvinte ou surdo?

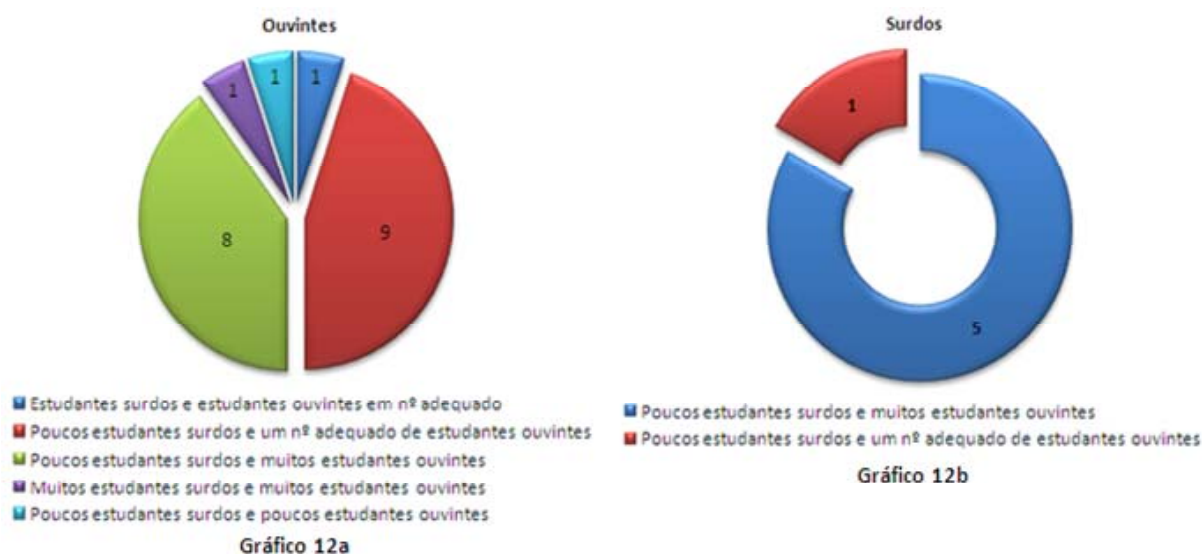
Fonte: O autor (2011).

O Gráfico 11 revela que responderam ao questionário 20 estudantes ouvintes e seis estudantes surdos. Convém esclarecer que, no início do Curso Bilíngue de Pedagogia, as turmas observadas e avaliadas tinham, em sua totalidade, 48 estudantes ouvintes e 12 estudantes surdos. No decorrer das aulas e dos períodos semestrais, 19 estudantes ouvintes e seis estudantes surdos trancaram a matrícula. Finalizaram o Curso 29 estudantes ouvintes e 6 estudantes surdos.

Os números acima citados suscitam um sem número de questionamentos. Dentre eles, o de Franco (2009) que, ao tecer conjecturas quanto às práticas e às representações dos universos ouvinte e surdo, busca a compreensão do que se sucedeu quando da aprovação de ouvintes e surdos no primeiro vestibular sob a égide do Curso Bilíngue de Pedagogia do INES. Eis seu raciocínio:

Os dados revelam que o curso possui um número muito maior de ouvintes do que de surdos. Para além das estatísticas formais, os números podem vir a indicar práticas e representações muito mais atreladas ao universo ouvinte do que do surdo. Com essas proporções fica difícil, por enquanto, considerar o curso bilíngue. Os motivos podem ser vários, reunidos ou isolados. O ensino formal – sobretudo no que diz respeito ao ensino médio, e mesmo às classes de pré-vestibular oferecidas pelo INES aos estudantes surdos – não estaria preparando os estudantes, ainda que selecionados, por um processo, tudo indica, atípico de vestibular? (FRANCO, 2009, p. 23)

A redução do quantitativo dos estudantes surdos ao longo da graduação, não só nas classes observadas como também nas demais classes constantes do Curso Bilíngue de Pedagogia do INES, na opinião do avaliador, depõe contra a característica principal do Curso. Faz-se oportuno lembrar que o Curso em questão é gratuito.



Gráficos 12a e 12b. Quantitativo discente no Curso.  
 Fonte: O autor (2011).

Nos Gráficos 12a e 12b, os dados demonstram a opinião dos estudantes com relação ao quantitativo de estudantes ouvintes e com relação ao quantitativo de estudantes surdos. Com relação ao Gráfico 12a, dos 20 estudantes ouvintes que responderam ao questionário, nove deles assinalaram que há poucos estudantes surdos e um número adequado de estudantes ouvintes, oito assinalaram que há poucos estudantes surdos e muitos estudantes ouvintes, um preferiu o assinalamento muitos estudantes surdos e muitos estudantes ouvintes, um privilegiou a variável poucos estudantes surdos e poucos estudantes ouvintes e, por fim, um privilegiou a alternativa estudantes surdos e estudantes ouvintes em número adequado. Com relação ao Gráfico 12b, o assinalamento poucos estudantes surdos contou com a unanimidade por parte dos estudantes surdos. Dos seis que responderam ao questionário, um considerou que havia muitos estudantes ouvintes e outro considerou que havia um número adequado de estudantes ouvintes.

## 5.7 RESPOSTA DOS PROFESSORES AO QUESTIONÁRIO

Para a apresentação dos resultados referentes às respostas ao questionário, o avaliador organizou os dados utilizando a consolidação das opiniões dos Professores. São 10 gráficos e seus respectivos comentários. Cada um correspondendo a uma pergunta do questionário.



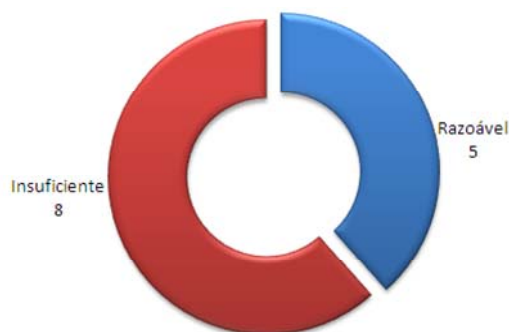


Gráfico 13. Conhecimento do Professor acerca da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.  
Fonte: O autor (2011).

O Gráfico 13 procura ilustrar o conhecimento dos Professores acerca da LIBRAS. Nota-se que as respostas privilegiaram os itens razoável e insuficiente. Não houve nenhuma resposta de modo a ressaltar um conhecimento fluente ou bom. Deste modo, pode-se depreender que os Professores que responderam ao questionário confirmam a necessidade de melhoria do seu entendimento acerca da língua de instrução do Curso.

Com base no que foi observado pelo avaliador, há elementos suficientes para crer que, no que é pertinente à LIBRAS, a maioria dos Professores das duas turmas do oitavo período avaliadas não compreende, em nível de fluência – a língua de instrução do Curso.

Em se tratando de um curso bilíngue, e na forma pioneira em que foi proposto, pressupõe-se que haja, em seu corpo docente, o domínio das L1 (língua de instrução) e L2 (disciplina obrigatória). Quando tal condição não é observada, não se estabelece, parece cognoscível concluir que uma das partes discentes possa ser prejudicada. O esclarecimento um tanto mais aprofundado de uma dada dúvida terá que esperar, sempre, pela disponibilidade do Intérprete. Neste sentido, Niendicker e Zych (2008, p. 2) esclarecem que

A inclusão está acontecendo a passos lentos e de maneira não muito eficaz em nossas escolas. Reconhece-se que é preciso que haja uma mudança atitudinal, ou seja, um esforço para superar velhos paradigmas e acreditar que o movimento realmente é possível e que os alunos incluídos têm potencial e capacidade de produção. Nesse contexto, a postura do professor é fundamental, pois é dele a função principal. Cabe-lhe a tarefa crucial de se apresentar várias horas por dia perante uma ou mais platéias heterogêneas e nada fáceis de cativar. [...]. Mediante essas dificuldades, pensar que alunos com necessidades educacionais especiais também podem estar incluídos nessas platéias, pode ser para alguns professores fator de profunda

angústia. Diante disso, emergem as indagações: como trabalhar com um aluno cego, se não conhece o Braille, ou então com um aluno surdo, se não domina Libras?

Parece que, no cenário observado, se faz necessária uma conscientização maior acerca do problema revelado, bem como uma mudança atitudinal por parte do Professor. A efetividade do processo pedagógico dependerá da crença docente de que realmente é possível interagir com o grupo discente minoritário da mesma forma em que há a interação com o grupo discente majoritário.

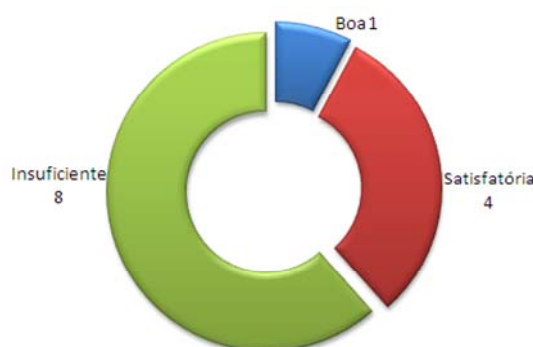


Gráfico 14. Comunicação com estudantes em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.  
Fonte: O autor (2011).

O Gráfico 14 revela o quanto é observado, pelos Professores, acerca do seu nível de comunicação com os estudantes em LIBRAS. Dos 13 Professores que responderam ao questionário, 8 deles privilegiaram a resposta do item insuficiente. Apenas um Professor privilegiou a variável boa, provavelmente por ser um dos dois Professores que, reconhecidamente pelos corpos discente e docente, detêm a fluência na LIBRAS. Os demais Professores, os quatro restantes, responderam com a variável satisfatória. Assim, pode-se depreender que a fluência e/ou o entendimento da LIBRAS não fazem parte dos pontos fortes docentes e, por esta razão, a comunicação com estudantes na LIBRAS é quase que inexistente, considerando o conhecimento da maioria dos Professores do Curso.

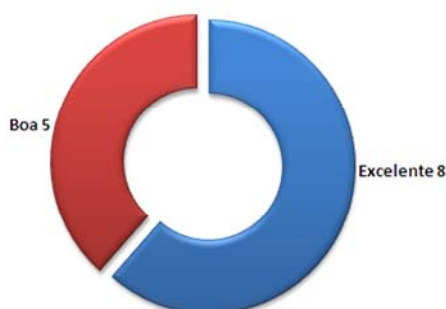


Gráfico 15. Comunicação com estudantes em Língua Portuguesa.  
Fonte: O autor (2011).

O Gráfico 15 trata da comunicação entre Professores e estudantes ouvintes e surdos na Língua Portuguesa. Nota-se que os Professores, todos os que responderam ao questionário, privilegiaram suas respostas centrando-as nas variáveis boa e excelente. Deste modo, pode-se concluir que, por conta de sua fluência na Língua Portuguesa, os Professores exercem a comunicação com os estudantes em sua L1, ou seja, em uma língua que, apesar de participar da grade curricular como “Disciplina Obrigatória”, não é a língua de instrução do Curso.

Sabe-se que a LIBRAS é o instrumento, pelo qual o surdo tem, garantido, o acesso ao conhecimento. Nesta condição, Niendicker e Zych (2008, p. 3) afirmam que

Os surdos têm especificidades próprias de sua cultura. A Língua de Sinais é o recurso à comunidade surda na aquisição da linguagem e no acesso ao conhecimento, sendo considerada a primeira língua dos surdos e a Língua Portuguesa a segunda. Ademais, tem uma estrutura própria, onde os sinais correspondem a conceitos que podem ter relação ou não com a realidade do que se está querendo representar. Constitui a acessibilidade para os surdos. [...]. É relevante que o professor também conheça e domine a Língua de Sinais.

Indo um pouco mais longe, Niendicker e Zych (2008, p. 3) observam que

Se a educação de surdos, na perspectiva das políticas públicas, está voltada para a garantia de acesso e permanência do aluno surdo [...], na prática é lamentável que a maior parte das instituições não está devidamente preparada para cumprir o que prescreve a lei. Em relação aos educadores, pode-se dizer que são poucos os que têm formação para trabalhar com a inclusão educacional [...]. Várias são as barreiras enfrentadas pelos professores no movimento de inclusão. A primeira delas é a comunicação, seguida pelo preconceito; também a falta de integração do aluno surdo com os outros colegas, o despreparo dos professores e a falta de apoio do sistema educacional ao trabalho do docente. Diante da situação exposta, o aluno, que é incluído, passa a frequentar a sala de aula [...], mas não participa integralmente do processo ensino-aprendizagem, e é urgente que essa situação seja resolvida. Para tanto, são necessárias várias mudanças, desde a formação do educador até a análise das posturas adequadas diante do aluno com necessidades educacionais especiais.

Freitas (2006, p. 23), aludindo ao texto Constitucional, mais especificamente ao Art. 205, destaca que

A educação é direito de todos e dever do Estado e da família e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Quando inexiste a comunicação entre Professor e estudante, a falta de interação passa a ser evidente. Assim, pode-se deduzir a importância da LIBRAS como condição essencial para que haja, efetiva e conscientemente, a integração em sala de aula. O Professor que utiliza somente a Língua Portuguesa em um contexto notadamente bilíngue tende a ficar completamente dependente da forma e da efetividade com as quais o Intérprete exerce suas funções comunicativas no âmbito da sala de aula. Este parece ser o caso da maioria dos Professores do Curso de Pedagogia Bilíngue do INES.

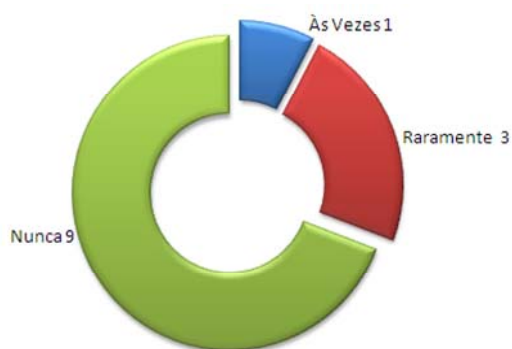


Gráfico 16. Comunicação com outros Professores em LIBRAS.  
Fonte: O autor (2011).

O Gráfico 16 revela o quanto é observado, pelos Professores, acerca do nível de comunicação com seus pares em LIBRAS. Dos 13 Professores que responderam ao questionário, nove deles privilegiaram a resposta do item nunca. Apenas um Professor privilegiou a variável às vezes. Os demais Professores, três, responderam com a variável raramente. Pode-se depreender que, por não serem a fluência e o entendimento da LIBRAS pontos fortes do Corpo Docente, a comunicação entre os Professores do Curso Bilíngue de Pedagogia, em LIBRAS, é inexistente.

Outrossim, é importante frisar que o avaliador, durante o período de observação, em nenhum momento assistiu a uma conversa entre Professores na Língua Brasileira de Sinais.

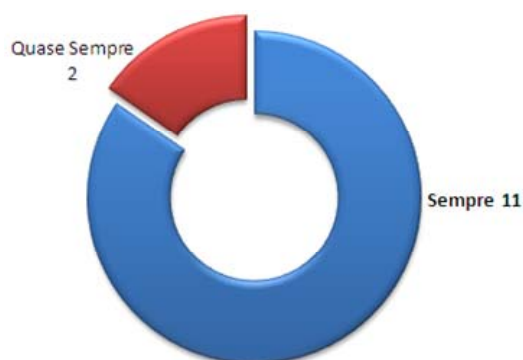


Gráfico 17. Comunicação com outros Professores em Língua Portuguesa.  
Fonte: O autor (2011).

O Gráfico apresentado acima trata da comunicação entre Professores na Língua Portuguesa. Nota-se que os Professores privilegiaram suas respostas centrando-as nos itens sempre (11) e quase sempre (2). Deste modo, pode-se depreender que, por conta de sua fluência na Língua Portuguesa, os Professores exercem a comunicação entre seus pares em sua L1. Não privilegiam, em uma comunicação entre eles, a LIBRAS. Tal atitude parece mostrar que deixam-na sob a responsabilidade e a chancela dos Intérpretes e dos estudantes.

Duboc (2004) lembra que o estudante surdo, ao se deparar com o contexto da escola, é submetido aos mecanismos postos pelo ouvinte que, muitas vezes, nega a condição do ser surdo não atendendo às suas necessidades mais elementares.

Ao que parece, a não disseminação da LIBRAS entre os Professores confirma o postulado da autora, bem como reforça que o exercício da alteridade entre o corpo docente do curso avaliado, com relação a uma parcela importante do seu corpo discente, assume, talvez, caráter de urgência. Esta questão é de fundamental importância para o sucesso da empreitada educacional pioneira executada pelo INES.

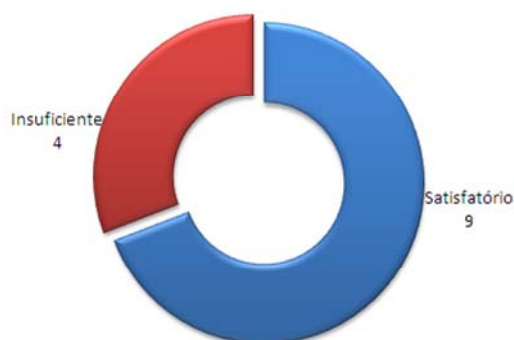


Gráfico 18. Conhecimento dos estudantes surdos em Língua Portuguesa Escrita.  
Fonte: O autor (2011).

No Gráfico 18 percebe-se que, dos 13 Professores, nenhum considerou o conhecimento dos estudantes surdos, com relação à Língua Portuguesa Escrita, bom ou excelente. A maioria dos Professores considera tal conhecimento satisfatório (9) ou insuficiente (4). Nesta condição, pode-se concluir que, embora a Língua Portuguesa Escrita faça parte de toda a grade curricular como uma Disciplina Obrigatória, a mesma parece não poder ser muito exigida, haja vista a probabilidade de saída, ainda mais acentuada, de estudantes surdos de um curso, por natureza e por excelência, apresentado como bilíngue.



Gráfico 19. Conhecimento dos estudantes ouvintes em LIBRAS.  
Fonte: O autor (2011).

No Gráfico 19, a incidência das variáveis excelente (2), bom (9) e satisfatório (2) evidencia que há o reconhecimento dos Professores, mesmo não dominando a língua, de que os estudantes ouvintes têm condição de se comunicar em LIBRAS com os que a detêm como sua L1, bem como têm a condição de aprender na língua de instrução do Curso.



Gráfico 20. Desempenho dos Intérpretes.  
Fonte: O autor (2011).

O Gráfico 20 revela que oito dos Professores que responderam ao questionário assinalaram a variável muito satisfeito(a); os demais assinalaram o item

de resposta satisfeito(a). Tais assinalamentos indicam que o desempenho dos Intérpretes satisfaz a todos os Professores, ou seja, é uma unanimidade no Corpo Docente do Curso Bilíngue de Pedagogia do INES. A resposta dos Professores pode, provavelmente, revelar a dependência que os mesmos têm da atuação do Intérprete em sala de aula. Assim, tal dependência parece depor contra a transmissão igualitária da qualidade pedagógica, cuja função, em sala de aula, é uma exclusividade do Professor.

O que é transmitido para os estudantes ouvintes pode não ser recepcionado de igual maneira por estudantes surdos.

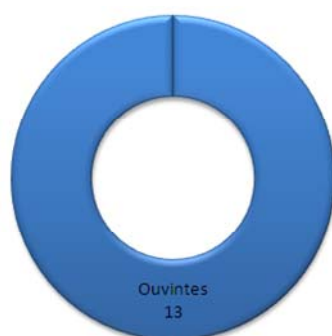


Gráfico 21. Ouvinte ou surdo?  
Fonte: O autor (2011).

O Gráfico 21 revela que todos os Professores do Curso Bilíngue de Pedagogia do INES são ouvintes. A ausência de Professores surdos mostra uma condição que precisa de revisão por parte do DESU, do INES.

A participação destes Professores poderá reforçar a ótica bilíngue do Curso, bem como a identidade surda e, por conseguinte, servir como um “despertar”. Poderá incutir em cada um dos estudantes surdos a perspectiva de, um dia, ser, também, um Professor.

Outrossim, é cognoscível, factível e passível de aceitação a hipótese de que os estudantes surdos têm esse sonho da docência em mente. Um desafio de séculos que, na opinião do avaliador, nunca esteve tão perto de ser realizado e vencido. Pode ser, talvez, uma simples questão de vontade e oportunidade.



Gráfico 22. Quantitativo discente no Curso.

Fonte: O autor (2011).

No Gráfico 22, os dados demonstram a opinião dos Professores com relação ao quantitativo de estudantes ouvintes e de estudantes surdos no Curso Bilíngue de Pedagogia. Deste modo, em relação ao gráfico citado, 10 dos Professores que responderam ao questionário assinalaram que havia poucos estudantes surdos e um número adequado de estudantes ouvintes, dois privilegiaram a resposta um número adequado de estudantes surdos e muitos estudantes ouvintes e um assinalou a variável poucos estudantes surdos e muitos estudantes ouvintes.



## 6 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

### 6.1 CONCLUSÕES

O constante “repensar” do homem, por intermédio das diversas práticas que, hoje, o formam no pequenino e interligado mundo em que se vive, ganha força a partir do instante em que a tendência da sociedade constituída, de “quebrar” modelos e padrões vigentes, se estabelece na premissa de que o ser humano sempre questionou a “coisa sempre certa e imutável”. É, de fato, uma condição humana histórica.

E como um indivíduo que só se permite livre, o homem parece pautar sua existência em um infinito processo de tentativas com o intuito de chegar a algum lugar que, se alcançado, o projeta para um outro lugar; e assim vai o homem, crescendo e se desenvolvendo como um permanente sistema em construção em um mundo em constante mutação e em plena era da informação, era que exige um novo paradigma, o paradigma da pessoa completa.

No mundo em adaptação, em metamorfose (é de se depreender que sempre estará se “metamorfoseando”, uma vez que é o “retrato fiel” do espírito de quem o transforma), onde a expressão alheia deve ser respeitada sob todos os aspectos e perspectivas que formam o *modus operandi* de um estilo de vida que privilegia a alteridade, urge a necessidade da aceitação de nossas limitações como condição de aprimoramento de nossas pretensas qualidades na difícil arte de discernir entre o que é certo e o que é errado, o que pode ser feito e o que não pode e, ainda, o que é matéria e o que é consciência na perspectiva de que o homem deve buscar o melhor dos paradigmas das interações humanas e em todas as oportunidades que, sabe-se, a vida muitas vezes oferece, e sempre no momento em que “julga certo oferecê-las”. Afinal de contas, a vida pode ser orquestrada.

A existência de um processo sistemático de redução de modelos prontos é condição essencial para a própria natureza perscrutadora do homem contemporâneo que pensa e desenvolve o cotidiano, que assimila o processo de se questionar o estabelecido e determinado e o transforma numa associação de conteúdos práticos capazes de esboçar a criação de um novo conceito sobre algo que existe e que precisa ser melhorado; tudo pode ser melhorado. Eis a máquina humana que nunca pára de criar e inovar, isto é, nunca pára de sair do “nada” para o “algo” e, por consequência, do “algo” para o “algo aplicável”. E é assim que, por

intermédio dos empreendimentos ao longo da História, o homem vem intelectualizando os esforços antes dispendidos. A isso chamamos de “caminhada pela história”.

Nesse caminhar, o homem vem almejando e buscando o seu desenvolvimento. Por intermédio do ciclo exploratório que caracteriza seu espírito perscrutador, do processo criativo que é próprio de sua espécie, das descobertas e das invenções que o fazem um conquistador, um desbravador, tornou-se, sem dúvida, o “líder” de todas as coisas no planeta-escola em que vivemos, muito embora ainda não tenha dominado a arte de “liderar-se”. Tal arte é, talvez, o ponto de partida para libertar e desencadear o que há de melhor na natureza humana, a sua evolução.

Nesse contexto de estímulo à libertação do que há de melhor em cada ser humano, presume-se que há inúmeras oportunidades geradoras de possibilidades quando atuamos cômicos de nossas limitações. Assim, nesta era que parece clamar pela grandeza humana, a vida pode ser, tão-somente, uma ampla sala de aula; afinal de contas, considerando um aspecto comum do ser humano, todos parecemos experimentar uma jornada de aprendizado e, por conseguinte, caminhos que podem levar à realização.

O momento atual da história assume uma nova característica; nunca se perguntou tanto. Em contrapartida, vivencia-se uma conjuntura que não tem tempo para procurar respostas, não tem tempo de incrementar um jeito novo de andar por um velho e conhecido caminho. Nesta concepção, entende-se que são valorizados os que detêm as condições para as respostas imediatas, os que “exalam” a pluralidade de idéias para a ampliação da capacidade de renovação do contexto em que vivemos e, na sequência, (re)pensam as alternativas capazes de contribuir para a aquiescência do contingente que questiona. Indo além, pode-se dizer que o “boom” consciencioso que toma conta do mundo contemporâneo, que aprende com ou sem tolerância à ambiguidade da era atual, tratou de realinhar as prioridades e, assim, o ser humano passou a “experimentar” uma nova dimensão; voltou a ser um verdadeiro provedor de valores, voltou a ser a verdadeira fonte de disseminação de cultura, de conhecimento e de sabedoria. E nunca deveria ser diferente.

Nesta nova dimensão, própria do mundo que se transforma aceleradamente, as relações de contato fluem com respostas motivadas, participativas, compartilhadas e criativas. Há, desta forma, o comprometimento na relação que

busca cotidianamente a construção do ideal humano de tudo compartilhar. Hoje, em função desse ideal, pode-se privilegiar uma nova concepção. A de que modelos e regras deverão, sempre, passar por avaliações; e estas cada vez menos espaçadas. Compromisso e novos modelos e regras – em um horizonte que “soma” ciência e consciência e tendo como resultado sabedoria – apontam, talvez, para um futuro que poderá comportar a rapidez das mudanças e, por conseguinte, poderá gerar processos irreversíveis de prosperidade para toda a raça humana.

Na concepção de uma prática pedagógica onde a ausência de modelos prontos evidencia a existência de um modelo e a ausência de regras evidencia a existência de uma regra, a relação do homem com o homem está calcada em questões que remetem o ser humano a uma das características de sua própria natureza; a de que foi criado para viver em uma sociedade, em uma comunidade e em uma associação de interesses, ou seja, numa coletividade com propósitos semelhantes e complementares. Para que esta convivência seja considerada profícua, é necessário o entendimento acerca dos mecanismos que norteiam as relações e, paralelamente, a procura pela correção e aprimoramento dos comportamentos em relação ao que se espera de uma vida próspera. No exercício quase que constante dessa prática, sabe-se que não existem condições propícias de produção de aspectos positivos em um convívio obviamente rico se não houver, notadamente no cerne da relação, uma cultura geradora de novos modelos e regras para toda a humanidade que, sabemos, é portadora de necessidades especiais. Sabe-se, inclusive, que nesta constatação, não cabem exceções.

Nesta prática vislumbra-se a ausência de modelos em um mundo cheio deles, bem como a ausência de regras em uma concepção de que a vida está repleta delas. Evidentemente, não há como negar que é impossível viver sem modelos e sem regras. Então, é a partir dessa premissa que uma sociedade quase sem modelos e quase sem regras norteará a formação de modelos e regras compatíveis com sua noção de “co-existência” pacífica, sua visão de mundo, seu *modus vivendi/operandi* em sua eterna procura neste infundável processo de caminhada pelo vir a ser.

As bases axiológicas dessa prática são visualizadas quando se valoriza os aspectos que privilegiam a expressão da pessoa, tornando-a apta a crescer e se desenvolver por intermédio das relações que, por sua própria característica aglutinadora, fomentam o autoengajamento. É nesse processo que haverá a

estruturação de um sistema que permita a predisposição para a abertura de canais que facilitem e estimulem a percepção de que todos podem participar enquanto buscadores de um mundo mais “palatável” e melhor de se viver. Tal percepção levará à conscientização de que o indivíduo subordinado e marginalizado também pode se auto-engajar (somos uma sociedade que evolui). É nesta linha que deve-se pautar a opção pelos excluídos para, quem sabe, obter uma saída para a proliferação de uma tendência mais justa de vida, eliminando as desigualdades e as injustiças sociais.

Vive-se um cenário em que os excluídos parecem estar mais excluídos do que nunca, por conta de possível injustiça social “comprovável” em estatísticas e gráficos constantes das páginas de inúmeros informativos de diversos “matizes”. Deste modo, é de se supor que alguns dos teóricos de um mundo em evolução estão em um vazio. Há, talvez, a necessidade de mudança nas atuais interações humanas. Nesta mudança privilegia-se, é de se supor, o respeito pela outra pessoa com a consciência de que a relação está calcada na questão de que sabe-se ouvir independentemente de ter ou não o sentido da audição ativo, valoriza-se a preocupação com os inúmeros aspectos que posicionam o ser humano para agir como se fosse o outro, tendo a sua ótica de mundo, e preserva-se o sentimento de gostar de si mesmo. Assim, é de importância subliminar enfatizar que discutir tais questões pode funcionar como uma catapulta para um modo inteiramente novo de se conceber a natureza humana e o fato de que somos, todos, portadores de necessidades especiais. O veio está diante de nossos olhos. Sabe-se, irrefutavelmente, que nunca chegaremos ao final da viagem com uma resposta definitiva; sabe-se que, em todos os momentos de nossa história, a procura do homem pelo homem vai existir. É uma questão inexorável.

Nessa procura que levou séculos para ter seu ponto de partida claramente definido, pode-se afirmar que, em termos históricos, nunca houve tantos surdos se destacando como hoje. Percebe-se, espalhados pelo mundo, que muitos deles são Doutores, Mestres, Professores, Diretores, Empresários, Gerentes, Universitários e Pessoas que vivem como qualquer outra Pessoa, com seus defeitos e com as suas qualidades.

Os surdos, como nunca, querem falar o que pensam e cada vez mais. Querem, de fato, contribuir e, para tal, estão buscando algo impensável há poucos anos, a Cultura da Cidadania Ativa. Com a necessária ajuda de Professores e

Pesquisadores ouvintes, a hipótese de que mais e mais indivíduos surdos poderão herdar o espírito crítico e a necessária visão de mundo que mudam uma história de opressão e desânimo, transformando-a em uma história de respeito às diferenças, de construção de uma cultura de inclusão e, por último, de coexistência pacífica entre seres desiguais, mas com objetivos semelhantes e complementares, poderá ser exequível.

Deste modo, a construção da obra pioneira do INES, com profissionais que escolheram uma complexa caminhada educacional e laboral com resultados difíceis de serem alcançados, leva à conclusão de que, mesmo não sendo fácil em termos de assimilação e alcance, o norte do Curso Bilíngue de Pedagogia, com a junção das múltiplas diferenças e dos inúmeros aspectos individuais neles inseridos, parece ser o início de um caminho próspero e promissor de união de diferentes, mas iguais em anseios e em realizações, parece ser o início da consciência de que “ir para o mundo” é a melhor estrada para que “o mundo venha a nos mostrar o seu melhor sorriso” e, por fim, parece ser o início de uma condição que é essencial para a existência feliz no planeta, a condição de ter, talvez pela primeira vez, uma imensa vontade de aprender e da forma que é possível, pois o resultado, ao que parece, pode, agora, ser positivo para uma comunidade que, por muitos séculos, sentiu-se oprimida e alijada de quaisquer ideais de conquista e êxito.

Obviamente, após a observação que levou praticamente 6 meses, foram notadas, no Curso Bilíngue de Pedagogia, fragilidades que devem ser estudadas à luz dos acontecimentos que, cotidianamente, se repetem, como por exemplo, o que revela o exame de proficiência para o ingresso no Curso – o candidato ouvinte parece ter mais condições de aprovação do que o candidato surdo, o problema advindo da dificuldade dos estudantes surdos com a Língua Portuguesa, a não imersão dos Professores no estudo da Língua de Sinais, o pouco conhecimento de LIBRAS por parte dos Coordenadores e Funcionários, os “atropelos” que, vez por outra, acontecem quando Intérpretes saem de sua atribuição comunicativa etc.

Faz-se imperativo afirmar que não há instrumentos que corroborem a venda das afirmativas acima como verdades absolutas, mas a venda das mesmas como hipóteses viáveis é, parece, aceitável.

Outrossim, também torna-se importante frisar a ousadia, a originalidade e o ineditismo da proposta que soergueu, em um espaço diminuto de tempo, transformando um sonho de muitos anos em realidade, o Curso Bilíngue de

Pedagogia que veio a reboque de uma também ousada regulamentação da Língua de Sinais; o Brasil foi o primeiro País a regulamentar a Língua de Sinais, transformando, desta forma, oportunidades em possibilidades. Por conta disso, o surdo brasileiro tem, hoje, uma condição que há pouco não tinha. A prática pedagógica atual, bilíngue, é, historicamente, nova, mas a que, em termos de resultado, vem permitindo ao indivíduo surdo uma maior visibilidade. A Sociedade já o enxerga e, por conseguinte, já começa a respeitá-lo. O Curso Bilíngue de Pedagogia do INES contribui, sobremaneira, para esta mudança no dia-a-dia do indivíduo surdo. Nesta condição, uma pergunta se faz necessária. “Como se dá a construção de uma Graduação Bilíngue?”. Ao que parece, há espaço, nesta construção, para L1 e L2. Mas em uma realidade que, a cada dia, parece mais próxima do que nunca, uma nova pergunta se tornará possível de ser formulada. “Qual a L1 e qual a L2?”. Esta realidade que se aproxima, ao que parece velozmente, está começando a ser construída por conta do pioneirismo do INES, uma Instituição com mais de 150 anos de História e de experiência para, em um Projeto Político-Pedagógico, deflagrar o início de mais um importante capítulo de sua existência... um capítulo que, construído por muitos, trará, possivelmente, a essência do que é uma educação de surdos verdadeira... uma educação que, nas palavras de Franco (2009, p. 28), enfatiza que

Tudo leva a crer que uma política cultural bilíngue está sendo urdida no Brasil, de forma inédita, configurando-se numa abertura a uma nova lógica, a um novo e comprometido sentido da prática histórica como prática política e, sobretudo, “um ensaio à liberdade”.

Não resta a menor dúvida de que há muito para ser feito ainda. Novos planos são necessários, bem como falhas existem para serem corrigidas. Mas parece que a consciência de que as mudanças são necessárias já existe nos muitos corredores do Instituto. Há uma nova Direção-Geral que conhece a História e a efetividade do INES. Assim, a possibilidade de valorização dos talentos do surdo estará em mentes que saberão exercer, condignamente, suas funções educativas e, mais do que isso, saberão exercer o compromisso com a formação de cidadãos ativos e co-responsáveis pelo futuro da Sociedade.

## 6.2 RECOMENDAÇÕES

A partir dos resultados já revelados, a partir das conclusões expostas neste estudo avaliativo, pode-se recomendar que:

- ✓ O DESU aceite, com menos parcimônia, a participação daqueles que, efetiva e praticamente, compreendem a surdez por questões de estudo, de vivência e de “sentirem na pele” o problema; assim, se faz necessário incluir, no Projeto do Curso, Consultores e Professores Surdos, sendo eles falantes de LIBRAS ou oralizados.

- ✓ Os pesquisadores ouvintes, expoentes no campo específico da surdez, permitam a inserção – e colaborem efetivamente para isso – de pesquisadores surdos no Projeto pertinente ao Curso Bilíngue.

- ✓ Haja mais ênfase na montagem de um Corpo Docente que conheça, não só a realidade ouvinte, mas que conheça também a realidade surda; para tal, a exigência para que haja a fluência na Língua Brasileira de Sinais é determinante para a continuidade do Curso.

- ✓ Esforços sejam envidados no sentido de possibilitar o ingresso – no Curso Bilíngue – de candidatos surdos em um mesmo quantitativo de candidatos ouvintes; a equidade na distribuição das vagas é condição também essencial para a existência do Curso em sistemática bilíngue.

- ✓ Haja a contratação imediata de Professores Surdos por intermédio de Concursos Públicos, como prevê a Legislação Brasileira.

- ✓ O número de Intérpretes no Curso seja aumentado substancialmente.

- ✓ O fomento de atividades que privilegiem a consciência cultural de ambas as comunidades docente e discente – surda e ouvinte – seja intensificado e transformado em prática corriqueira no cotidiano do Curso.

- ✓ Haja a condição de formatação de um “Estatuto do Estudante Surdo” para aproveitar a concepção pioneira do Curso Bilíngue de Pedagogia.

- ✓ Se aproveite a ideia que formalizou o Curso Bilíngue de Pedagogia para criar novos Cursos Bilíngues Superiores na Esfera do DESU e do INES.

- ✓ Se formule uma base pedagógica – no INES – que se inicie na Educação Básica e não tenha limites para formação do indivíduo surdo até as Esferas Superiores da Educação no âmbito do Instituto viabilizando, desta forma, intrínseca e exclusivamente, a educação do surdo sob a sua responsabilidade.

✓ Haja a criação de projetos – no âmbito do DESU – que possibilitem a disseminação e a popularização da LIBRAS; tal condição serviria para amenizar e/ou diminuir sensivelmente a distância entre a Sociedade Constituída e a Comunidade Surda. Tal extensão também pode ser responsabilidade do INES.

✓ Haja a formação de equipes multidisciplinares, montadas com características mistas, com profissionais surdos e ouvintes, para discutir – no cotidiano do Curso – o caráter diversificado dos problemas que envolvem a questão da educação dos estudantes surdos dividindo a sala de aula com estudantes ouvintes.

✓ Se estabeleça condições, no âmbito do Curso, para estudantes surdos, de estudos aprofundados na Língua Portuguesa, voltados para o desenvolvimento da capacidade de leitura e das habilidades expressivas sem prejuízo dos demais tópicos de grande importância para o cotidiano do aluno em questão.

✓ Haja as devidas condições para o estudo e para a pesquisa com relação ao aprofundamento de questões que viabilizem a formalização da escrita de sinais.

✓ Se estabeleça a possibilidade de assinatura de convênios entre o INES e demais Universidades, com o objetivo de aprofundar os estudos que facilitem a abertura do leque oferecido pelo DESU, em termos de Cursos Superiores Bilíngues.



## REFERÊNCIAS

- ALISEDO, G. Linguística e bilinguismo: sociolinguística da surdez e bilinguismo. *Espaço: Informativo Técnico-Científico do Instituto Nacional de Educação de Surdos: INES*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 4, p. 9-18, jun. 1994.
- BERGMAN, B.; WALLIN, L. O estudo da língua de sinais na sociedade. *Espaço: informativo técnico-científico do Instituto Nacional de Educação de Surdos: INES*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 9-47, ago./dez. 1992.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 4.673, de 15 de dezembro de 2004. Reconhece a profissão de Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. *Íntegras*. Brasília, DF, 15 dez. 2004. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/259154.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2011.
- \_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 325, de 21 de dezembro de 2009. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. *Atividade Legislativa*, Brasília, DF, 21 dez. 2009. Disponível em: <[http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p\\_cod\\_mate=95215](http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=95215)>. Acesso em: 18 mar. 2011.
- \_\_\_\_\_. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil/\\_Ato2004\\_2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2004_2006/2005/Decreto/D5626.htm)>. Acesso em: 18 mar. 2011.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: <<http://planalto.gov.br/ccivil/leis/2002/L10436.htm>>. Acesso em: 18 mar. 2011.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº. 3, de 21 de fevereiro de 2006. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 abr. 2006a. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf)> . Acesso em: 14 mar. 2011.
- \_\_\_\_\_. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº. 5, de 13 de dezembro de 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, n. 91, 15 maio 2006b. Seção 1, p. 10. Disponível em: <<http://semesp1.tempsite.ws>>. Acesso em: 14 mar. 2011.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Conselho Pleno. Resolução CNE/CP, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília,

DF, 16 maio 2006c. Seção 1, p. 11. Disponível em:  
<portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\_06.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2011.

COVEY, S. *Liderança: grandes líderes, grandes equipes, grandes resultados para o setor público*. São Paulo: CoveyLink, 2007.

DA HORA, D. L. *Gestão democrática na escola*. Campinas, SP: Papirus, 2002.

DIAS, V. L. L. A inclusão só se faz bem com o coração. *Arqueiro: revista do INES*, Rio de Janeiro, v. 7, 2003.

DUBOC, M. J. O. Formação do professor, inclusão educativa: uma reflexão centrada no aluno surdo. *Sitientibus*, Feira de Santana, BA, n. 31, p. 119-130, jul./dez. 2004.

FERNANDES, S. F. *Educação bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios*. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

FRANCO, M. Educação superior bilíngue para surdos: o sentido da política inclusiva como espaço da liberdade: primeiras aproximações. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 15, n. 1, p. 15-30, jan./abr. 2009.

FREITAS, L. L. *Educação e cidadania*. Ponta Grossa: Gráfica Planeta, 2006.

GEWANDSZNAJDER, F.; MAZZOTTI, A. J. A. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.

GIL, A. C. *Metodologia do ensino superior*. São Paulo: Editora Atlas. 1997.

GIORDANI, L. F. Encontros e desencontros da língua escrita na educação de surdos. In: LODI, A. C. B. et al. (Org.). *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

IBGE. *Características gerais da população: resultados da amostra: Censo Demográfico 2000*. Rio de Janeiro, 2001.

INES. *150 anos de história*. Rio de Janeiro, 2010a. Disponível em:  
<<http://www.ines.gov.br/Paginas/historico.asp>>. Acesso em: 14 mar. 2011.

\_\_\_\_\_. *Curso bilíngue de pedagogia do INES*. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em:  
<<http://www.ines.gov.br/>>. Acesso em: 14 mar. 2011.

\_\_\_\_\_. Departamento de Ensino Superior. *Manual do aluno do curso bilíngue de Pedagogia*. Rio de Janeiro, 2010b. Disponível em:  
<[http://www.ines.gov.br/Paginas/desu/Manual\\_2010\\_do\\_Aluno\\_do\\_DESU\\_INES.pdf](http://www.ines.gov.br/Paginas/desu/Manual_2010_do_Aluno_do_DESU_INES.pdf)>. Acesso em: Nov. 2010.

LACERDA, C. B. F. O intérprete educacional de língua de sinais no Ensino Fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: LODI, A. C. et al. (Org.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI, A. C., et al. (Org.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

MACEDO, L. Brasil é o primeiro país do mundo a regulamentar a língua de sinais... *SERPRO*, Brasília, DF, 27 dez. 2005. Disponível em: <[www.serpro.gov.br/noticias-antigas/noticias-2005-1/20051228\\_02](http://www.serpro.gov.br/noticias-antigas/noticias-2005-1/20051228_02)>. Acesso em: 14 mar. 2011.

NEMBRI, A. G. *Bilinguismo: um elo possível entre dois mundos: uma vida espelhada*. 2004. 168 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Pedagógicas) – Sociedade Propagadora das Belas Artes, Instituto Superior de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, 2004.

NIENDICKER, C.; ZYCH, A. C. As interações do aluno surdo em sala de aula. *Revista Eletrônica Lato Sensu*, Guarapuava, PR, ano 3, n. 1, mar. 2008. Disponível em: <<http://www.unicentro.br>>. Acesso em: 18 mar. 2011.

PEREIRA, M. C. C.; VIEIRA, M. I. S. Bilinguismo e educação de surdos. *Revista Intercâmbio*, São Paulo, v. 19, p. 62-67, 2009.

QUADROS, R. M. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre, Artmed, 1997.

RANGEL, G.; STUMPF, M. A pedagogia da diferença para o surdo. In: LODI, A. C. B. et al. (Org.). *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SANTOS, E. D. C. LIBRAS, auto-estima e aprendizagem: a importância do diálogo entre portadores de deficiência auditiva e ouvintes na escola inclusiva. *Pesquisa Saúde*, Recife, 2010. Disponível em: <<http://www.pesquisesaude.com/ArtigoSelecionado.aspx?id=18>>. Acesso em: fev. 2011.

SKLIAR, C. A. A pergunta pelo outro da língua: a pergunta pelo mesmo da língua. In: LODI, A. C. B. et al. (Org.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

STUMPF, M. R. Transcrições de língua de sinais brasileira em signwriting. In: LODI, A. C. B. et al. (Org.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

SVARTHOLM, K. *Educação bilíngue para os surdos na Suécia: teoria e prática*. In: MOURA, M. C.; VERGAMINE, S. A. A.; CAMPOS, S. R. L. (Org.). *Educação para surdos: práticas e perspectivas*. São Paulo: Santos Ed., 2008.

TARTUCI, D. *Re-significando o "ser professora": discursos e práticas na educação de surdos*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2005.

## **ANEXOS**

## **ANEXO A – Eixos Norteadores, Atividades Formadoras e Ementas.**

### **1º SEMESTRE RECONSTRUINDO A TRAJETÓRIA EDUCATIVA Atividades Formadoras**

#### **Escola, Cultura e Sociedade**

Introdução dos alunos em uma reflexão de caráter histórico e sociológico acerca de relações entre Escola, Cultura e Sociedade, fornecendo instrumentos analíticos e desenvolvendo habilidades de pensamento que possibilitem a compreensão da dinâmica educativa e da escolarização como práticas culturais e simbólicas que mantêm estreitas conexões com as sociedades onde situam-se. Este conteúdo abarca ainda a análise dos principais paradigmas históricos e sociológicos da Educação. São enfocados a emergência e o desenvolvimento do sistema escolar de massa, os pressupostos antropológicos que o fundamentaram, bem como suas relações em sociedades modernas nas esferas política, econômico-cultural e, por extensão, fundamentaram também visões sobre capacidades e necessidades educativas de pessoas surdas. O Bloco procura ainda introduzir os discentes na teoria curricular, desenvolvendo algumas noções básicas acerca de relações entre currículo, cultura e poder, em teorias sociais contemporâneas.

#### **Ensino-Aprendizagem e Escolarização**

Este conteúdo trata basicamente das relações dos sujeitos com o conhecimento. Serão abordadas construções das categorias “sujeito”, “conhecimento escolar” e conhecimentos cotidiano e científico, com a perspectiva de possibilitar aos alunos uma aquisição progressiva de sensibilidade e competência para a compreensão de sua trajetória educativa, conceituando a realidade educacional em geral e particularmente a escola e suas relações constitutivas mais imediatas.

#### **Concepções sobre Criança**

Fazem parte deste conteúdo estudos sobre: criança e cultura; concepções de criança e sociedade; historicidade da educação infantil no Brasil. São igualmente propiciadas articulações de cunho teórico-epistemológico relacionadas com construções do conhecimento no cotidiano infantil e na escola, bem como pressupostos, impasses e expectativas na formação de respectivos professores.

#### **Leituras e Escritas**

Conteúdos desta Atividade Formadora compreendem estudos relacionados com a LIBRAS e a Língua Portuguesa, como meios de apropriação da linguagem e seus usos no contexto escolar e na vida cotidiana. A partir dessas, são então trabalhadas abordagens sobre reaprender a ler compreensivamente, a escrever com autonomia, a expressar as próprias ideias.

### **Topicalizando Discursos e Narrativas**

Conteúdos desta Atividade Formadora partem de uma visão do discurso como modo de ação no mundo. Abordam-se questões relativas à aquisição da linguagem e a usos de narrativas de textos literários produzidos em Português e/ou em LIBRAS, no contexto de sala de aula, agregando-se a estas também questões sobre literatura infantil.

### **Práticas Discursivas e Especificidades Linguísticas**

Nesta Atividade Formadora abordam-se especificidades linguísticas de surdos falantes de LIBRAS. Também posiciona-se a escrita como território cultural e enfocam-se narrativas de textos literários e acadêmicos no espaço da escola. Introduzem-se ainda visões retrospectiva e prospectiva do exercício da narrativa escolar e da reescrita de sua própria prática.

## **2º SEMESTRE**

### **CONSTRUINDO OLHARES SOBRE O COTIDIANO ESCOLAR**

#### **Atividades Formadoras**

### **Genealogias em Posicionamentos Educacionais**

Realizam-se estudos sobre posicionamentos ideológicos que permeiam a construção da instituição escolar. Parte-se da escola após a Revolução Francesa e atinge-se a atual visão de cultura escolar.

### **Cultura Escolar, Conhecimento e Linguagem**

Inicia-se com um histórico da instituição escolar, da cultura escolar e do currículo. Seguem-se relações dialéticas entre cognição, linguagem, contexto escolar e introduzem-se questões sobre gestão escolar. São ainda enfocadas questões relacionadas com a privação neurossensorial auditiva e com um histórico de significações sócio-antropológicas de sujeitos surdos usuários de Línguas de Sinais. Encaminha-se o aluno na direção do reconhecimento de salas de aula como contextos onde articula-se também a diferença de tais surdos.

### **Corporeidade e Cultura**

Constituem temáticas principais: o corpo, a disciplina, o gênero e a sexualidade vistos sob óticas históricas, antropológicas e culturais. Articuladas a essas, são enfocadas matérias sobre consciência corporal, relações do corpo com o “outro” e dinâmicas de seu movimento no espaço.

### **Construções Cognitivas**

Esta Atividade Formadora tem como função articular a área da matemática e da arte com processos cognitivos enfocados à luz da Psicologia. Será ressaltado o ato de aprender a ensinar, a partir do modo como alunos constroem a matemática e a arte.

### **Tópicos Avançados de Âmbito Bilíngue**

Nesta Atividade Formadora haverá sempre a oferta de um Núcleo de LIBRAS que, tratado nos moldes de oficina, contribuirá para com aprofundamentos de futuros

pedagogos que poderão trabalhar também com alunos surdos em escolas regulares públicas de ensino, ou em salas de aula onde estudem apenas surdos. Em paralelo, são desenvolvidos Estudos Dirigidos, Monitorias, Laboratórios e posteriores Extensões e participações em Pesquisas.

### **3º SEMESTRE**

## **PROBLEMÁTICAS COTIDIANAS DA PROFISSÃO DOCENTE**

### **Atividades Formadoras**

#### **Docência e Implicações Socioculturais**

Realizam-se estudos acerca da construção da profissão docente na sociedade e na escola, consideradas implicações socioculturais. Nessas abordagens, são igualmente enfocados matizes de privação auditiva, classe, etnia, gêneros e outros.

#### **Refletindo sobre a Formação Docente**

Enfocam-se questões sobre: ação docente; formas de construção dos saberes docentes; o papel das instituições de formação, incluindo a formação continuada. Também são abordadas a divisão de trabalho na escola e a formação de professores para a diversidade cultural.

#### **A Escola como Espaço Político-Pedagógico**

Perspectiva genealógica de ideias e práticas pedagógicas. Escolas pública, privada e leiga. Representações socialmente construídas sobre escola e educação.

#### **Corporeidade, Cultura e Discurso**

Constituem temáticas principais: relações entre linguagem e corporeidade vistas sob óticas históricas, discursivas e socioculturais. Condizentes com essas, são reposicionadas matérias sobre o contemporâneo descentramento do sujeito e sobre mesclados matizes identitários discursivamente exercidos em complexas conjunturas socioculturais.

#### **Construção Compartilhada do Conhecimento Escolar**

Conteúdos particularizarão a escola como território em que diferentes atores relacionam-se, (co)construindo processos educacionais. A partir desse, enfoca-se o fato desses mesmos atores poderem (com)partilhar equivalentes procedimentos pedagógicos, além de respectivas e atualizadas tecnologias.

#### **Tópicos Avançados de Âmbito Bilíngue**

Nesta Atividade Formadora haverá sempre a oferta de um Núcleo de LIBRAS que, tratado nos moldes de oficina, contribuirá para com aprofundamentos de futuros pedagogos que poderão trabalhar também com alunos surdos em escolas regulares públicas de ensino, ou em salas de aula onde estudem apenas surdos. Em paralelo, são desenvolvidos Estudos Dirigidos, Monitorias, Laboratórios e posteriores Extensões e participações em Pesquisas.

**4º SEMESTRE**  
**APROFUNDANDO RELAÇÕES DE ENSINO-APRENDIZAGEM**  
**NO TRABALHO PEDAGÓGICO**  
**Atividades Formadoras**

**Construção do Conhecimento e Escolarização**

Baseada também no cotidiano escolar e nos rituais presentes no funcionamento de uma aula, é trabalhada a compreensão da organização do trabalho na escola e relações das classes populares com processos de escolarização. São ainda criticamente confrontados o conhecimento socialmente sistematizado, o saber cotidiano e formas pessoais de entendimento da realidade.

**Saberes Educacionais e Diversidade Cultural**

Ação docente e divisão do trabalho na escola. Formas de obtenção de saberes docentes. Papel das instituições de formação, incluindo a formação continuada. Formação de professores para a diversidade cultural.

**Apropriações Linguísticas**

Gênese do pensamento e da palavra. A palavra como território do significado e de sentidos. A questão do sentido no processo da apropriação da linguagem. A interrelação pensamento/linguagem. Discurso interior x fala egocêntrica e dialogismo. Diferentes enfoques teóricos e consequências para a prática docente.

**Tempos, Espaços e Sujeito Social**

Consideradas as vertentes próprias de Licenciatura do Curso, neste conteúdo introduzem-se conhecimentos ligados às noções de espacialidade e de temporalidade, a partir de princípios da História, da Geografia e da Educação Física. Esses conhecimentos envolverão reflexões em torno de transformações sociais, culturais e tecnológicas, no espaço local e ao longo do tempo. São igualmente considerados espaços de aprendizagem na rua e na escola, jogos, brincadeiras e movimento (de hoje).

**Arte em Processo na Escola**

A Arte é discutida como modo de comunicação e expressão na vida das pessoas, ainda enfocando-se a diversidade tanto de suas formas, quanto de concepções estéticas em culturas regionais, nacional e internacional, com suas produções, reproduções e histórias. Previstas também possíveis futuras atuações de licenciandos em disciplinas de cunho pedagógico do Ensino Médio, a Atividade Formadora propicia debates sobre Parâmetros Curriculares Nacionais da área e particulariza Referenciais Curriculares próprios da Educação Infantil, de igual modo acentuando questões relacionadas com ensinamentos da Arte na atualidade. Propicia ainda debates em torno de relações entre a Arte e conteúdos de outras Atividades Formadoras como os de Temáticas Transversais igualmente constante na presente modalidade Curricular.



### **Tópicos Avançados de Âmbito Bilíngue**

Nesta Atividade Formadora haverá sempre a oferta de um Núcleo de LIBRAS que, tratado nos moldes de oficina, contribuirá para com aprofundamentos de futuros pedagogos que poderão trabalhar também com alunos surdos em escolas regulares públicas de ensino, ou em salas de aula onde estudem apenas surdos. Em paralelo, são desenvolvidos Estudos Dirigidos, Monitorias, Laboratórios e posteriores Extensões e participações em Pesquisas.

## **5º SEMESTRE**

### **REDESENHANDO ENTENDIMENTOS EDUCATIVOS**

#### **Atividades Formadoras**

#### **Saberes Educacionais, Diversidade Cultural e Docência**

Relações entre a ação docente e demais espaços formativos. Conhecimentos confiáveis em oposição a metanarrativas. (Co)construção de saberes docentes face a diversidade cultural. Escolarização, particularidades discentes e novas tecnologias para a aquisição do conhecimento.

#### **Cognição, Corporeidade e Contexto**

Em conjunto, são abordadas ciências naturais e matemática na área da Educação Infantil. De conformidade com tendências atuais, enfocam-se estruturas lógicas, infralógicas e outras estruturas matemáticas relacionadas com atividades cotidianas e lúdicas, típicas de crianças menores. Na sequência, entram em cena conhecimentos infantis previamente adquiridos por meio de vivências culturais diversas, o que garante também o caráter interdisciplinar das ciências naturais na pré-escola. Com vistas à organização de atividades nesse ensino, são trabalhadas questões sobre o corpo, a sexualidade e fenômenos mais comuns da natureza.

#### **Textos e Pretextos**

Consideradas Licenciaturas do Curso para a Educação Infantil e o Ensino Médio em sua específica modalidade de “Curso Normal”, são enfocados usos de textos escritos na escolarização de crianças menores. São igualmente abordados o texto como pretexto para a construção de sentidos e significados do/no mundo e da/na vida, além de relações entre literatura e jogos de “ficção na realidade” e de “realidade na ficção”.

#### **Temáticas Transversais**

Esta Atividade Formadora coloca em estudo temas transversais relacionados também com a construção do próprio projeto da prática pedagógica.

#### **Estágio Supervisionado I**

Face à estrutura das instituições onde começam a ocorrer esses estágios, serão iniciadas revisões em processos de aprendizagem dos licenciandos e da organização de conteúdos do ensino ministrado. Também estarão sendo trabalhadas reflexões e iniciais produções escritas sobre a própria prática nos estágios.

### **Tópicos Avançados de Âmbito Bilíngue**

Nesta Atividade Formadora haverá sempre a oferta de um Núcleo de LIBRAS que, tratado nos moldes de oficina, contribuirá para com aprofundamentos de futuros pedagogos que poderão trabalhar também com alunos surdos em escolas regulares públicas de ensino, ou em salas de aula onde estudem apenas surdos. Em paralelo, são desenvolvidos Estudos Dirigidos, Monitorias, Laboratórios e posteriores Extensões e participações em Pesquisas.

## **6º SEMESTRE DELINEANDO PROPOSTAS METODOLÓGICAS Atividades Formadoras**

### **Ensino da Educação Física – Tendências Atuais**

A Atividade Formadora enfocará tendências atuais no Ensino da Educação Física em instituições de caráter escolar. Consideradas também possíveis futuras atuações do licenciando na modalidade de “Curso Normal” própria do Ensino Médio, serão particularizadas a Educação Física na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

### **Tempos-Espaços e Sujeito Social em Currículos de História e Geografia**

Esta Atividade Formadora coloca em debate construções pessoais e relações sociais de caráter grupal, societário e de tempos e espaços diversos, ressaltadas todas como integrantes de histórias e territorialidades coletivas. Enfocam-se inter-relações e compreensões genealógicas do espaço geográfico e organizacional, de modo a acentuarem-se possibilidades de (co)participações de todo sujeito como cidadão igualmente imerso em conjunturas de natureza sócio-ambiental. Previstas também possíveis futuras atuações de licenciandos na EJA e na modalidade de “Curso Normal” própria do Ensino Médio, incluem-se procedimentos didático-metodológicos concernentes aos ensinos de História e de Geografia na Educação Infantil e em Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

### **Ciência e Territórios do Cidadão Contemporâneo**

Serão enfocados conceitos cruciais das ciências Físicas e Biológica atrelados a uma visão do mundo onde situa-se o cidadão contemporâneo. Tais abordagens também incluirão: história do pensamento humano; expectativas de vida; inserções sócio-econômicas. Respeitadas as vertentes de Licenciatura do Curso, entrarão ainda em discussão tendências mais atuais de ensinos na área.

### **Construções Cognitivas e Ensino da Matemática**

Consideradas também possíveis futuras atuações de licenciandos na EJA e na modalidade de “Curso Normal” própria do Ensino Médio, esta Atividade Formadora aborda a Matemática com seu objeto de estudo e tendências curriculares mais atuais no âmbito das séries iniciais do Ensino Fundamental, ainda enfocando, detidamente, correspondentes procedimentos de caráter metodológico.

### **Leituras e Escritas e Diversidades Linguísticas**

Nesta Atividade Formadora, enfocam-se as noções de língua materna (LM), primeira língua (L1) e segunda língua (L2). A partir dessas, introduzem-se questões sobre o discurso escrito em LM e em L2, também discutindo-se usos de literaturas em línguas ágrafas e em LIBRAS. Tendo em vista futuras atuações dos licenciandos que incluirão trabalhos ligados ao Português escrito e à própria LIBRAS, contrapõem-se então especificidades sistêmicas próprias de cada qual.

### **Estágio Supervisionado II**

Face à estrutura das instituições onde começam a ocorrer esses estágios, serão iniciadas revisões em processos de aprendizagem dos licenciandos e da organização de conteúdos do ensino ministrado. Também estarão sendo trabalhadas reflexões e iniciais produções escritas sobre a própria prática nos estágios.

### **Tópicos Avançados de Âmbito Bilíngue**

Nesta Atividade Formadora haverá sempre a oferta de um Núcleo de LIBRAS que, tratado nos moldes de oficina, contribuirá para com aprofundamentos de futuros pedagogos que poderão trabalhar também com alunos surdos em escolas regulares públicas de ensino, ou em salas de aula onde estudem apenas surdos. Em paralelo, são desenvolvidos Estudos Dirigidos, Monitorias, Laboratórios e posteriores Extensões e participações em Pesquisas.

## **7º SEMESTRE RECONSTRUINDO A TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO Atividades Formadoras**

### **Revisões Críticas sobre Autoformação**

#### **Retomada de Conhecimentos Construídos**

A partir de elementos vividos também nos estágios, são revistas concepções acerca de alunos, de suas relações com a mídia e sobre a produção de novas tecnologias e subjetividades.

#### **Propostas Educativas: Revisões Conceptuais**

O Curso em pauta representará apenas um momento de formação mais intensiva, de forma que nestas Atividades Formadoras abordam-se revisões conceptuais voltadas para propostas educativas, por meio das quais também delineiam-se projetos de estudos e pesquisas.

#### **Consecução Supervisionada de Trabalho Monográfico I**

Ocorrem orientações para iniciações de projetos de Trabalhos Monográficos de término de Curso.

### **Estágio Supervisionado III**

Face à estrutura das instituições onde começam a ocorrer esses estágios, serão iniciadas revisões em processos de aprendizagem dos licenciandos e da organização

de conteúdos do ensino ministrado. Também estarão sendo trabalhadas reflexões e iniciais produções escritas sobre a própria prática nos estágios.

### **Tópicos Avançados de Âmbito Bilíngue**

Nesta Atividade Formadora haverá sempre a oferta de um Núcleo de LIBRAS que, tratado nos moldes de oficina, contribuirá para com aprofundamentos de futuros pedagogos que poderão trabalhar também com alunos surdos em escolas regulares públicas de ensino, ou em salas de aula onde estudem apenas surdos. Em paralelo, são desenvolvidos Estudos Dirigidos, Monitorias, Laboratórios e posteriores Extensões e participações em Pesquisas.

## **8º SEMESTRE**

### **REDISCUTINDO PROPOSTAS EDUCATIVAS E METODOLÓGICAS**

#### **Atividades Formadoras**

#### **Retomada da Experiência Educativa**

#### **Consecução Supervisionada de Trabalho Monográfico II**

#### **Práticas Pedagógicas**

Ocorrerão orientações e execuções de projetos de ensino e de pesquisa, assim como renovadas supervisões de Trabalhos Monográficos de término de Curso.

#### **Educação e sua Gestão – Metas e Mitos**

Este conteúdo introduz o discente em leituras críticas do desenvolvimento de teorias das organizações, propiciando assim também equivalentes análises. Propicia, então, também debates sobre pesquisas e temas próprios do campo da Administração da Educação, de modo a se poder posicioná-la em realidades concretas.

#### **Estágio Supervisionado IV**

Face à estrutura das instituições onde começam a ocorrer esses estágios, serão iniciadas revisões em processos de aprendizagem dos licenciandos e da organização de conteúdos do ensino ministrado. Também estarão sendo trabalhadas reflexões e iniciais produções escritas sobre a própria prática nos estágios.

### **Tópicos Avançados de Âmbito Bilíngue**

Nesta Atividade Formadora haverá sempre a oferta de um Núcleo de LIBRAS que, tratado nos moldes de oficina, contribuirá para com aprofundamentos de futuros pedagogos que poderão trabalhar também com alunos surdos em escolas regulares públicas de ensino, ou em salas de aula onde estudem apenas surdos. Em paralelo, são desenvolvidos Estudos Dirigidos, Monitorias, Laboratórios e posteriores Extensões e participações em Pesquisas.

## ANEXO B – Questionário de Avaliação – Estudantes.

F - Fluente    B - Bom    R - Razoável    I - Insuficiente    SC - Sem Conhecimento																			
1	Como você classifica o seu conhecimento da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS?																		
2	Como você classifica o seu conhecimento da Língua Portuguesa?																		
E - Excelente    B - Boa    S - Satisfatória    I - Insuficiente																			
3	Como você classifica a sua comunicação com outros estudantes em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS?																		
4	Como você classifica a sua comunicação com outros estudantes em Língua Portuguesa?																		
S - Sempre    QS - Quase Sempre    AV - Às Vezes    R - Raramente    N - Nunca																			
5	Qual a frequência com que se dá a sua comunicação com os Professores em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS?																		
6	Qual a frequência com que se dá a sua comunicação com os Professores em Língua Portuguesa?																		
F - Fluente    B - Bom    R - Razoável    I - Insuficiente																			
7	Como você classifica o conhecimento dos estudantes surdos da Língua Portuguesa Escrita?																		
8	Como você classifica o conhecimento dos estudantes ouvintes da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS?																		
9	Como você classifica o conhecimento dos Professores da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS?																		
MS - Muito Satisfeito(a)    S - Satisfeito(a)    PS - Pouco Satisfeito(a)    NS - Nada Satisfeito(a)																			
10	Com relação ao desempenho dos Intérpretes, você está...																		
S - Surdo(a)    O - Ouvinte																			
11	Você é surdo(a) ou ouvinte?																		
12	<p>Marque com um X (uma resposta). Com relação à quantidade de estudantes, como você classifica o nº de estudantes surdos e o nº de estudantes ouvintes em sala de aula?</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tbody> <tr> <td>Estudantes surdos e estudantes ouvintes em número adequado</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Poucos estudantes surdos e um número adequado de estudantes ouvintes</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Um número adequado de estudantes surdos e poucos estudantes ouvintes</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Muitos estudantes surdos e um número adequado de estudantes ouvintes</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Um número adequado de estudantes surdos e muitos estudantes ouvintes</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Poucos estudantes surdos e muitos estudantes ouvintes</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Muitos estudantes surdos e poucos estudantes ouvintes</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Muitos estudantes surdos e muitos estudantes ouvintes</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Poucos estudantes surdos e poucos estudantes ouvintes</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Estudantes surdos e estudantes ouvintes em número adequado		Poucos estudantes surdos e um número adequado de estudantes ouvintes		Um número adequado de estudantes surdos e poucos estudantes ouvintes		Muitos estudantes surdos e um número adequado de estudantes ouvintes		Um número adequado de estudantes surdos e muitos estudantes ouvintes		Poucos estudantes surdos e muitos estudantes ouvintes		Muitos estudantes surdos e poucos estudantes ouvintes		Muitos estudantes surdos e muitos estudantes ouvintes		Poucos estudantes surdos e poucos estudantes ouvintes	
Estudantes surdos e estudantes ouvintes em número adequado																			
Poucos estudantes surdos e um número adequado de estudantes ouvintes																			
Um número adequado de estudantes surdos e poucos estudantes ouvintes																			
Muitos estudantes surdos e um número adequado de estudantes ouvintes																			
Um número adequado de estudantes surdos e muitos estudantes ouvintes																			
Poucos estudantes surdos e muitos estudantes ouvintes																			
Muitos estudantes surdos e poucos estudantes ouvintes																			
Muitos estudantes surdos e muitos estudantes ouvintes																			
Poucos estudantes surdos e poucos estudantes ouvintes																			

### ANEXO C – Questionário de Avaliação – Professores.

**F** - Fluente    **B** - Bom    **R** - Razoável    **I** - Insuficiente    **SC** - Sem Conhecimento

1 Como você classifica o seu conhecimento da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS?

**E** - Excelente    **B** - Boa    **S** - Satisfatória    **I** - Insuficiente

2 Como você classifica a sua comunicação com os estudantes em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS?

3 Como você classifica a sua comunicação com os estudantes em Língua Portuguesa?

**S** - Sempre    **QS** - Quase Sempre    **AV** - Às Vezes    **R** - Raramente    **N** - Nunca

4 Qual a frequência com que se dá a sua comunicação em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, com outros Professores?

5 Qual a frequência com que se dá a sua comunicação em Língua Portuguesa com outros Professores?

**E** - Excelente    **B** - Bom    **S** - Satisfatório    **I** - Insuficiente

6 Como você classifica o conhecimento dos estudantes surdos da Língua Portuguesa Escrita?

7 Como você classifica o conhecimento dos estudantes ouvintes da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS?

**MS** - Muito Satisfeito(a)    **S** - Satisfeito(a)    **PS** - Pouco Satisfeito(a)    **NS** - Nada Satisfeito(a)

8 Com relação ao desempenho dos Intérpretes, você está...

**S** - Surdo(a)    **O** - ouvinte

9 Você é surdo(a) ou ouvinte?

10 Marque com um X (uma resposta). Com relação à quantidade de estudantes, como você classifica o nº de estudantes surdos e o nº de estudantes ouvintes em sala de aula?

Estudantes surdos e estudantes ouvintes em número adequado	<input type="text"/>
Poucos estudantes surdos e um número adequado de estudantes ouvintes	<input type="text"/>
Um número adequado de estudantes surdos e poucos estudantes ouvintes	<input type="text"/>
Muitos estudantes surdos e um número adequado de estudantes ouvintes	<input type="text"/>
Um número adequado de estudantes surdos e muitos estudantes ouvintes	<input type="text"/>
Poucos estudantes surdos e muitos estudantes ouvintes	<input type="text"/>
Muitos estudantes surdos e poucos estudantes ouvintes	<input type="text"/>
Muitos estudantes surdos e muitos estudantes ouvintes	<input type="text"/>
Poucos estudantes surdos e poucos estudantes ouvintes	<input type="text"/>

## **ANEXO D – Missão, Perfil do Egresso e Objetivos Gerais do Curso.**

### **Missão do Curso**

O Curso Bilíngue de Pedagogia do Departamento de Ensino Superior – DESU/INES, tem como missão o oferecimento de formação profissional de boa qualidade para licenciandos (surdos e não surdos) nos âmbitos da Educação Infantil, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que inclui também a EJA, das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio e, ainda, em funções extraclasse, dispostas pelo Art. 64 da Lei nº 9394/96 (administração, orientação e supervisão escolar).

### **Perfil do Egresso**

Profissionais, formados em contexto bilíngue, comprometidos com a dimensão pública da Educação em nosso país, capazes de enfrentar problemas referentes à própria prática educativa em suas diferentes modalidades, que usem o conhecimento pedagógico para inovar a práxis na escola e em diversificadas comunidades educativas, assim como em outros espaços organizacionais. Um profissional que possa investigar e produzir conhecimento sobre a natureza e as finalidades da Educação numa determinada sociedade e sobre os meios apropriados para a formação humana de cidadãos socialmente incluídos.

### **Objetivos Gerais**

Assegurar uma bem qualificada formação em contexto bilíngue (LIBRAS/língua portuguesa escrita) para pedagogos surdos e não surdos, de forma a torná-los agentes e multiplicadores de uma docência comprometida com os princípios de inclusão e educação para todos, nos níveis de ensino em que vierem a atuar.

- ✓ Contribuir para (re)definições e implementações de uma bem qualificada política de formação de professores de Educação Infantil e dos Anos Iniciais de Ensino Fundamental contemplada, também, a EJA;
- ✓ Formar pedagogos competentes e comprometidos com posicionamentos éticos que englobem pensamento crítico, reflexivo e criativo, por meio da construção de conhecimentos teóricos, técnicos e práticos, cujas correspondentes ações sirvam como marca de excelência e referência no país;
- ✓ Disponibilizar-se como espaço de discussões e revisões críticas relacionadas com a formação de educadores capacitados a atenderem diferentes necessidades e desafios próprios da sociedade brasileira, acompanhando as exigências mundiais de uma educação para todos;
- ✓ Promover intercâmbio com outras Instituições de Ensino Superior e com sistemas de ensino de outras esferas, visando a apoiar mudanças necessárias para que o país venha a ter uma Educação Inclusiva de boa qualidade crescente.

Adaptado do Projeto do Curso Bilíngue de Pedagogia do INES/DESU.

**ANEXO E – Questionário Mapeamento quanto ao Espaço Físico e à Estrutura Acadêmica.**

<p align="center"><b>O Espaço Físico e a Estrutura Acadêmica Observados</b></p> <p align="center"><b>Curso Bilíngue de Pedagogia do INES</b></p> <p align="center"><b>Infraestrutura Administrativa e Pedagógica</b></p>
Quantas salas têm, disponíveis, o Curso de Pedagogia Bilíngue do INES?
Quantas televisões LCD estão disponibilizadas?
✓ Polegadas padronizadas?
✓ Quantas polegadas?
Quantos laboratórios há, disponíveis, para o Curso Bilíngue?
✓ O que há dentro do(s) laboratório(s)?
Quantos computadores estão disponíveis para o Curso Bilíngue?
✓ A internet está em todos os computadores e/ou notebooks?
✓ Se “sim”, é liberada? Há restrições?
✓ Há algum tipo de software específico para surdos?
✓ Se a resposta for positiva, qual o software?
Todas as salas do Curso Bilíngue têm quadro branco?
O Curso Bilíngue disponibiliza “Datashow”? Se “sim”, quantos?
Quais as competências das Coordenações “COPED” e “COADA”?
Quantos Professores há no Curso Bilíngue?
Quantos Intérpretes há no Curso Bilíngue?
Quantos alunos (surdos e ouvintes) no 8º período?



## ANEXO F – A Grade com os Horários e com as Disciplinas.

### Turno “TARDE”

Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
12h30min.	Retomada da Experiência Educativa	-----	-----	Tópicos Avançados de Âmbito Bilíngue	-----
13h20min.	Retomada da Experiência Educativa	-----	Estágio Supervisionado IV	Avançados de Âmbito Bilíngue	-----
14h10min.	Práticas Pedagógicas	Educação e sua Gestão – Metas e Mitos	Estágio Supervisionado IV	Língua Portuguesa Escrita VII	Retomada da Experiência Educativa
Intervalo 15h (10min.)					
15h10min.	Práticas Pedagógicas	Educação e sua Gestão – Metas e Mitos	Estágio Supervisionado IV	Língua Portuguesa Escrita VII	Retomada da Experiência Educativa
16h	Práticas Pedagógicas	Tópicos Avançados de Âmbito Bilíngue	Estágio Supervisionado IV	Educação e sua Gestão – Metas e Mitos	Língua Portuguesa Escrita VII
16h50min.	Práticas Pedagógicas	Tópicos Avançados de Âmbito Bilíngue	Estágio Supervisionado IV	Educação e sua Gestão – Metas e Mitos	Língua Portuguesa Escrita VII

### Turno “NOITE”

Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
17h50min.	Práticas Pedagógicas	-----	Estágio Supervisionado IV	Língua Portuguesa Escrita VII	Retomada da Experiência Educativa
18h30min.	Práticas Pedagógicas	Tópicos Avançados de Âmbito Bilíngue	Estágio Supervisionado IV	Língua Portuguesa Escrita VII	Retomada da Experiência Educativa
19h10min.	Práticas Pedagógicas	Tópicos Avançados de Âmbito Bilíngue	Estágio Supervisionado IV	Língua Portuguesa Escrita VII	Educação e sua Gestão – Metas e Mitos
Intervalo 19h50min. (10min.)					
20h	Práticas Pedagógicas	Tópicos Avançados de Âmbito Bilíngue	Estágio Supervisionado IV	Língua Portuguesa Escrita VII	Educação e sua Gestão – Metas e Mitos
20h40min.	Retomada da Experiência Educativa	Tópicos Avançados de Âmbito Bilíngue	Estágio Supervisionado IV	Educação e sua Gestão – Metas e Mitos	-----
21h20min.	Retomada da Experiência Educativa	-----	-----	Educação e sua Gestão – Metas e Mitos	-----